



УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ – ШТИП

**ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ
(ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ)
ДИДАКТИКА**

Марија Коцева

**МОДЕЛИ НА УЧИЛИШНАТА ДИСЦИПЛИНА ВО СОВРЕМЕНОТО
УЧИЛИШТЕ**

МАГИСТЕРСКИ ТРУД

Штип, 2011

Комисија за оценка и одбрана

Ментор: Проф. д-р Емилија Петрова Ѓорѓева
Универзитет „Гоце Делчев“-Штип

Член: Проф. д-р Снежана Мирасчиева-Претседател
Универзитет „Гоце Делчев“-Штип

Член: Проф. д-р Владо Петровски
Универзитет „Гоце Делчев“-Штип

Научно поле: Општествени науки

Научна област: Дидактика

Модели на училишната дисциплина во современото училиште

Краток извадок

Училиштето претставува специфичен организациски систем и пред сè има за цел и задача да продуцира такви активности кои ќе доведат до високи достигнувања и резултати на учениците. Покрај пренесувањето на знаење на младата генерација, училиштето има и воспитна и социјална функција.

Во училиштето учениците стекнуваат знаење, вештини, навики кои понатаму ќе им помогнат да се изградат во личности. Сето тоа се постигнува со помош на наставникот кој е професионална личност, со образовни и етички квалитети и ученикот кој е учесник во дидактичко-комуникациските активности, кои се насочени кон неговото образование, воспитание, интегрирањето во општествената заедница и градење на самостојна, независна и критичка личност.

Меѓутоа, денес се јавува потреба од некои промени во училиштето, кои водат кон усовршување на личноста на ученикот. Тие промени произлегуваат од новите и современи промени во општеството.

Современото училиште има за цел да ги подготви младите за иднината, да ги оспособи за перманентно образование за сестран развој.

Семејството е многу значајно за воспитувањето на децата и младите. Тие се оние кои треба задолжително да му пружат сестрана и постојана грижа за воспитание и образование на детето.

Моделите на училишна дисциплина и самиот поим дисциплина претставуваат движечки мотив во нашето истражување. Каква е училишната дисциплина и примената на моделите на училишна дисциплина во нашите училишта, ја согледаваме во теоретскиот дел а преку методологијата на истражување добивме и податоци за неа.

Од спроведеното истражување дојдовме до сознанија за училишната дисциплина во градското и селско подрачје; правилата на

однесување; извршување на активностите, домашните задачи; доцнење на часовите; причините за „недисциплина“ кај учениците; моделите на училишна дисциплина; соработката на училишниот педагог со наставникот и учениците како и примената на наградите и казните како средство за мотивирање/демотивирање на учениците.

Клучни зборови: ученик; наставник; настава; родители; „недисциплина“.

Models of school discipline in contemporary school

Abstract

The school is a specific organizational system and primarily, its aim and task is to produce an activities which will lead to high achievement and performance of students. Besides the transfer of knowledge to the younger generation, the school has also an educational and social function.

At school students acquire knowledge, skills, and hanits that will further help them in buildinsg their personality. All this is achieved by teacher's help, a professional person with educational and ethical qualities from one side, and the student on the other, who is part of the didactic and communication activities that are oriented towards his/her education, upbringing, social community integration and building him/her in an independent and critical person.

Nevertheless, today there is a need of some changes in the school that lead to improvement of the individual student. These changes are resulting from the new and modern changes in society.

Modern School goal is to prepare the youth for the future, t.e. to enable them with their continuous education to gain the entire personal development.

Families are veru important in the upbringing of children and youth. They need to provide comprehensive and continuous care for the upbringing and education of the child.

Models of school discipline and discipline itself represent the impetus in our research. The school discipline itself and the application of models of school discipline in our schools, are seen in the theoretical part of the research and the data for them are gained through the research methodology.

The results of the research shows the school discipline in urban and rural areas; rules of behaviour; performance of activities, homework, coming late on class, the reasons for "indiscipline" among students,models of school discipline, cooperation between the school pedagogue and the teacher and

students and the application of rewards and punishments as a means of motivation / amotivation of students.

Keywords: student, teacher, teaching, parents' discipline

СОДРЖИНА

I дел Теоретско согледување на проблемот

Вовед	12
Универзални училишни законитости	15
1. Поим за институција “училиште“	15
1.1. Карактеристики на наставникот	17
1.2. Карактеристики на ученикот	19
1.3. Карактеристики на родителот	21
2. Поим за современо училиште	23
3. Дефинирање на поимот настава	25
3.1. Дефинирање на поимот современа настава	26
4. За поимот “дисциплина“	29
4.1. Дисциплината на наставникот во современото училиште	30
4.2. Дисциплината на ученикот во современото училиште.....	33
4.3. Дисциплината на родителите во современото училиште	35
5. Преглед на релевантни истражувања	37
5.1. Некои аспекти на релевантните истражувања на проблемот во светот	37
5.2. Некои аспекти на релевантните истражувања на проблемот на просторите на поранешна Југославија и Р. Македонија	41
6. Ученикот како поединец	45
7. Ученикот како целина-класна заедница	45
7.1. Односот на ученикот кон училишните обврски	46
7.2. Односот помеѓу наставникот и ученикот	47
7.2.1. Градење на доверба	49
7.2.2. Почит кон личноста на ученикот	50
7.2.3. Атмосферата во училницата	50
7.2.4. Двонасочна комуникација	51
7.2.5. Демократија во одделението	52
8. Односот родител-наставник-ученик	54
8.1. Родителот како учител на своето дете	56
8.2. Влијанието на родителот и наставникот врз ученикот	56

8.3. Ученикот помеѓу два авторитета	57
9. Дидактички модели на училишната дисциплина	59
9.1. Модел на цврста дисциплина – модел на Ли и Марлен Кантер	60
9.2. Модел на позитивна дисциплина на Фридрих Џонс	67
9.3. Модел на дисциплина без присила на Вилијам Гласер ..	73
9.4. Модел на социјална дисциплина на Рудолф Драјкурс ...	80
9.5. Модел на позитивна дисциплина на Џејн Нелсен	87
9.6. Модел на кооперативна дисциплина на Линда Алберт ..	91
9.7. Модел на управување со работата на часот на Јакоб Кунин.....	96
9.8. Модел на оспособување на успешен наставник на Томас Гордон	102
9.9. Модел на дисциплина со достоинство на Ричард Карвин и Алена Мендлер	108

II дел Методологија на истражувањето

1. Предмет на истражувањето	118
1.1. Дефинирање на основните поими	118
2. Цел и карактер на истражувањето	120
3. Задачи на истражувањето	121
4. Хипотези	122
5. Варијабли на истражувањето	123
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето	123
7. Опис на инструментите и техниките	123
8. Популација и примерок на истражувањето	124
9. Статистичка обработка на податоците.....	125
10. Организација и тек на истражувањето	126

III дел Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

Анализа на резултатите од прашалникот	130
Анализа и интерпретација на резултатите од набљудувањето	173
Заклучни согледувања.....	189
Прилози	194

Користена литература	203
----------------------------	-----

ПРВ ДЕЛ
ТЕОРИСКО СОГЛЕДУВАЊЕ НА ПРОБЛЕМОТ

Вовед

Темата „Модели на училишната дисциплина во современото училиште“ се одлучив да биде моја магистерска теза од причини што досега во Македонија проблемот „дисциплина“ како педагошки феномен, не е доволно теориски и емпириски обработен. Во прибирањето на материјал за магистерскиот труд наидов на повеќе објективни проблеми сврзани со недостаток на литература од македонски автори. Библиографски постои само еден наслов кој делумно, односно парцијално, го обработува проблемот дисциплина. Тоа е магистерскиот труд на Светлана Пандилоска со наслов „Дисциплината како средство или цел“, објавен во Скопје, 2008 година. Во него таа го проучува и ги дава ефектите на неговата примена, „моделот на реституција“, што претставува обработка на само еден од моделите на училишната дисциплина. Со оглед на тоа дека мојата тема „Модели на училишната дисциплина во современото училиште“ ги обработува сите модели кои ги признава светската научна елита, сметам дека за прв пат во Македонија се прави обид проблемот „дисциплина“ целосно да биде обработен. Во тоа го гледам и сопствениот придонес, особено што нашиот школски систем и во почетокот на 21 век се карактеризира со примена на традиционален модел на дисциплинирање, со своите инструменти: контрола, забрана, казнување, авторитативен однос кон ученикот итн. Исто така слабостите на класичниот систем на нашето образование многу добро ми се познати уште од ученичките денови и сметам дека магистерската теза ќе биде придонес за позитивни промени, модернизација на наставата во нашите училишта која за жал, сè уште нема приоритет во просветната политика на државниот административен систем.

Во прилог на моите сознанија за „дисциплината“ како недоволно теоретски и емпириски обработена тема, м-р Пандиловска во својата книга го истакнува истиот проблем велејќи: *„Во Р. Македонија до сега не се вршени постудиозни емпириски истражувања кои се однесуваат на третманот на дисциплината, иако врз основа на голем број на контакти со наставниците од целата Република, можам да истакнам*

дека решението за голем број проблеми со кои тие се среќаваат во рамките на реализацијата на воспитно-образованиот процес го бараат токму во дисциплината“.

Училишната дисциплина од која зависи ефикасноста на воспитно-образовниот процес е една од најактуелните теми на денешното време и општествено неадекватната улога на наставникот која треба да ја исполнува. Таа е приоритет на модерното образование, но не еднонасочна, туку дисциплина во која ученикот ќе се чувствува субјект и учесник во учебниот процес. За едно современо училиште традиционалната дисциплина на послушност повеќе е неприфатлива.

Целта на современата училишна дисциплина е да го научи ученикот да се однесува правилно и без контрола и казни, 21 век не е време да се влева страв туку сите проблеми да се надминат со разбирање и соработка. Дисциплината на одговорност се потпира на осмислени вредности: што е правилно, што е неправилно а не награди и казнување. Наставникот е повикан да конструира и спроведува дисциплина во разумни граници, да создава хармонија и стимулативна образовно-воспитна средина. Учителот е раководител на класот но неговите раководни функции се темелат на: планирање, организирање, раководење и следење. Тој треба да создаде атмосфера учениците да се чувствуваат достоини да раководат и учествуваат во решенијата на проблемите.

Во модерното училиште му се овозможува на секој ученик да си го пронајде своето место во училишниот живот, да го развива непречено својот талент, да се чувствува значаен меѓу своите врсници. Како еден од предизвиците на современото образование е ученикот да се развива како личност без предрасуди да се поттикнува да ги развива своите способности да научи слободно да го кажува своето мислење и да го проширува и надградува своето знаење.

Во прв план на современото воспитание и образование се истакнуваат способностите на ученикот кои се означуваат со поимите индивидуалитет, социјализација, автентичност, достоинство, одговорност и должност, автономност, адаптивност, еманципација, самоопределување, творештво и креативност.

Современата филозофија на воспитанието и образованието не тргнува од општиот, стандардниот или посебниот вонстандарден ученик туку од поединецот. Во центарот на воспитно-образовниот процес се наоѓа конкретен ученик со сите свои особености, склоности, потенцијали, интереси, потреби и проблеми.

Според мислењето на творците на модерното образование *„Ученикот не е сад кој треба да го наполниш туку факел кој треба да го запалиш“*.

Сите овие проблеми на современото училиште се обработени во книгата на Томас Гордон „Како да се биде успешен наставник“, Белград, 2001 год. потоа „Дисциплината во училиштето“ од Милан М. Перишич, Сараево, 1972 год. Најмногу податоци за моделите на училишната дисциплина пронајдов во книгата на Кантер „Наметната дисциплина“ или дисциплина со присила, железна (Canter, L. Assertive discipline. Penryn, cornwall: Atlantic books. 1992) и Слободанка Гашиќ-Павишиќ „Моделите на училишна дисциплина“ Белград, 2005 год. Според авторката Павишиќ постојат девет моделите на училишна дисциплина.

Универзални училишни законитости

1. Поим за институција „училиште“

Училиштето е воспитно-образовна институција наменета за настава на ученици под надзор или раководство на професионално подготвен кадар-наставници.

Училиштето претставува специфичен организациски систем. Тоа произлегува од сознанието дека воспоставувањето во функционална училишна организација со соодветно организационо дизајнирана структура, има пред сè за цел и задача да продуцира такви активности кои ќе доведат до високи достигнувања и резултати на учениците. Во него според однапред утврден план и програма, луѓето, во своите детски и младешки години се здобиваат со знаење. Покрај пренесувањето на знаење на младата генерација, училиштето има и воспитна и социјална функција. Во училиштето учениците стекнуваат знаење, вештини, навики кои понатаму ќе им помогнат да се изградат во личности.

Во современа дидактичка смисла *училиштето* се дефинира како заедница на сите нејзини субјекти: ученици, наставници, родители и стручни соработници. Тоа претставува и институција во која се спроведува и дисциплина.

Училиштата, односно системот на образование во различни земји е различен. Кај нас постојат следните училишта: основно и средно училиште, потоа институции за високо образование или факултети. Повеќето земји имаат систем на формално образование, кој обично е задолжителен. Така е и во нашата држава, основното образование е задолжително за сите ученици, а од 2007 имаме и задолжително посетување на средното образование.

Во македонските училишта, што денес се нарекуваат демократски, моќта е сè уште централизирана, хиерархизирана и политичка. Во училиштето моќта ја има директорот, кој одлучува според одлуките на актуелната власт, а во училницата наставникот.

Релационата природа на моќта и нејзината постојана нестабилност и ранливост нуди можност за откривање на една сосема поинаква слика која вклучува многу повеќе аспекти и е повеќе значајна.

Таквата слика нуди можност за рефлектирање за состојбата на криза и несигурност, за постоењето на разликите и потребите кои произлегуваат од нив.

Училиштата функционираат и почиваат врз силната структура на распоредување на телата преку најразлични активности сместени, сортирани, распоредени во најразлични простори, шеми и списоци со цел да се има постојан надзор и контрола на однесувањето на учениците и вработените. Училишната зграда и училниците се организирани за полесно извршување на надзорот на наставникот врз секој ученик. Наставникот постојано има преглед врз сите ученици, додека тие гледаат во наставникот како централна фигура и во тилите на соучениците. Современите технологии на надзор, камерите и безбедносните системи, но истовремено и агенциите за обезбедување се сè повеќе присутни во нашите училишта.

Педагошката хиерархија се создава и со рангирање на децата во однос на нивото на задачата како еден вид на нормирачка санкција, што исто така спаѓа во механизмите на дисциплина. Распоредувањето според ранговите или степените има двојна улога: да ги обележи разликите, да ги хиерархизира квалитетите, способностите и склоностите, но исто така и да казни и награди.

Училиштето е авторизирано како институција за пренесување знаења и издавање валидни признанија и дипломи за општите нивоа на учење проследено со соодветни церемонии. Во училиштето се санкционира и дискурсот на детето и младиот човек како неважечки, непристоен, незрел. Поставувањето на улогите и позициите во училиштето се втемелено хиерархиски, социјално конструирани преку претпоставените разлики возрасен/дете кои имплицираат инфериорност и опресија на децата/детското.

Во нашиот педагошки дискурс може да се споменат некои од бројните форми на отпор кои децата ги даваат како стратегии на недисциплина и одговор на механизмите на дисциплина. Еден од начините на реакција и отпор на надзорот е изнаоѓањето и колонизирањето на делови од училишниот простор. Тоалетите (оние наменети за ученици) се едно од местата каде учениците го избегнуваат

надзорот и формираат свои правила и хиерархија, слично како и ходниците за време на одморите. Поинаква форма на отпор се недисциплината (гуми за цвакање и зборувањето!?) употребата на мобилните телефони за време на часот и сл. Прашањата што се поставуваат се: дали има и какви се промените кои настануваат во обид училиштето да се адаптира на наведените видови отпор?

За жал, во македонските училишта сè уште одговорот на ваквите форми на отпор се сведува на едноставно реплицирање и зацврстување на веќе постоечките механизми на контрола и дисциплина. Па така, се поставуваат дежурни наставници во ходниците за време на одморите кои покрај надзорот во ходниците влегуваат и во тоалетите и на највулгарен начин ги контролираат и санкционираат однесувањата на учениците и во личниот простор. Или пак во „дневниците“ се запишуваат за „недолично“ однесување учениците кои стануваат од „своето место“ за време на часот, зборуваат, гуми за цвакање и сл.

Училиштето, како конструиран и динамичен простор во кој децата/младите поминуваат најголем дел од времето и постои постојана тензија помеѓу контролата на возрасните и трансгресијата од децата/младите, може да се деконструираат бинарностите и да се конструираат нови односи, кои ќе овозможат квалитативно различни придобивки. Еден од начините на кои училиштето може стане стимулативен контекст, кој ќе се темели на заемната грижа за себе и другите, наместо врз дисциплинирањето, е флексибилизацијата на улогите т.е. позициите и временските распореди.

1.1. Карактеристики на наставникот

Наставник (т.е. воспитувач, професор, едукатор, итн.) е професионална личност, со образовни и етички квалитети обучени да работат во некоја детска градинка, училиште или универзитет за одреден предмет. Тој мора да задоволи голем број на специфични барања како што се: комплетен состав на општо и стручно образование, интелектуална способност, особини на личноста адекватни за системот

на вредности во општеството, висок степен на зрелост, како и високо ниво на лична култура.

Формалното образование е само првиот чекор во професионалниот развој и напредувањето на наставникот, односно ниту средното училиште ниту факултетот можат да го подготват наставникот за сето она што треба да го работи во училиштето.

Воспитувањето и образованието на децата од најмлада возраст е сложен и високо морален чин кој во себе носи потреба за нови знаења и вештини, често преиспитување на старите знаења и континуирана интеракција на теоријата и праксата.

Предуслов за професионалниот развој на секој наставник е успешната соработка со сите учесници на воспитниот процес. Секој наставник добро треба да ги познава: организацијата на работата во училиштето; вработените во училиштето; поделбата на работата помеѓу вработените и начинот на соработка; динамиката на работата во текот на училишната година; иницијативи, активности и акции; учениците од своето одделение и нивните родители; техничко-материјалните услови на работа во наставата; проекти во кои учествува училиштето; видови соработка помеѓу училиштето, семејството и локалната заедница; надлежностите на стручните органи во училиштето; начините и облиците на воспитно-образовна работа, нормативните и законските акти и др.

Секојдневната соработка на часовите од различните наставни предмети, различните вончасовни активности, формирање на портфолио за секој ученик, му нуди прилика на наставникот, на објективен начин да се запознае со нивните потреби и развојни карактеристики, да врши проценување на нивните знаења од одредени наставни области, да го следи комуницирањето на учениците со нивните врсници и возрасните, нивните интересирања и способности.

Веродостојните информации служат за благовремено и објективно информирање на родителите и ученикот за нивното напредување, за наставникот, за неговото квалитетно планирање на воспитно-образовната работа, прилагодување на обликот, методите и наставните средства со развојните карактеристики на ученикот.

За да напредува професионално, наставникот мора да биде мотивиран за стручно усовршување и промени во образованието, за креирање услови за активно учење и инклузивно образование, за вреднување на резултатите и развој на ученикот и ефикасноста од постапките, методите, облиците кои се користат во воспитно-образовната работа. Преку усовршување и напредување улогата на наставникот се менува и од предавач тој е во улога на водител, дијагностичар, инструктор на активно учење и активна настава, координатор, креатор на новите интерперсонални односи, гради емоционална, социјална и работна атмосфера во одделението, а улогата на ученикот од пасивен слушател се менува во активен учесник во наставата. Основна цел во образованието на ученикот од најмлада училишна возраст е развој на базичните знаења, умеење и способности.

Улогата на традиционалниот наставник се разликува од наставникот во современото училиште. Во традиционалната настава фокусот е на наставникот и наставните содржини. Затоа наставникот има потреба од често усовршување во системот на оценување и вреднување на работата и развојот на ученикот се со цел постигнување на подобри и квалитетни резултати за ефикасна настава. Преку следење на работата и постигнувањата на ученикот, наставникот го информира за неговото напредување за учењето, му дава инструкции за чекори во учењето, го мотивира и вреднува нивниот успех во однос на очекувањата од резултатите од учењето. Наставникот често критички се осврнува на својата работа сè со цел да ја подобри и унапреди.

1.2. Карактеристики на ученикот

Ученикот е учесник во дидактичко-комуникациските активности, кои се насочени кон неговото образование, воспитание, интегрирањето во општествената заедница и градење на самостојна, независна и критичка личност. Во современата дидактика тој се јавува како субјект на наставниот процес и тоа во сите негови фази (од планирање, преку реализација на евалуацијата).

Улогата на ученикот во современото училиште се менува. Наставата е фокусирана на ученикот и на наставникот. Стекнатите знаења ученикот ги применува во секојдневните ситуации со кои се соочува. Наставникот е овде во улога на насочувач, а учениците се во интеракција со него и со другите ученици. Учениците работат во парови, во групи или самостојно во зависност од целта на активноста, разговараат и работат без постојано да бидат проверувани од страна на наставникот. Наставникот им дава повратни информации на учениците во текот на самата активност, а тие одговараат на прашањата од наставникот притоа користејќи го како извор на информации и знаење.

Ученикот во современото училиште има нова улога каде се бара од него активно вклучување во наставниот процес. Ученикот е оној кој поставува прашања, а во интеракција со другите ученици, размислува, дискутира.

Во едно училиште ученикот може да се најде во улога на субјект и објект. За да биде ученикот во улога на субјект, тој мора да биде активен учесник во подготвување на работата, носител во релацијата воспитно-образовен процес и објективен проценувач на резултатите кои се користат.

Проучувајќи ја улогата на ученикот во училиштето, Владимир Полјак ги истакнува следниве својства на ученикот како субјект:

- ученикот учествува во определување на содржината;
- ученикот како субјект учествува во определување на начинот на работа;
- ученикот ја прифаќа и извршува работата;
- ученикот ја има целата одговорност за работата.

Според Вељко Банѓур, положбата на ученикот во наставата ги одредува:

- видовите и нивото на ангажирање на ученикот во наставата, нивното оспособување за самостојно, креативно и одговорно учество во подготвувањето, планирањето, реализирањето и вредувањето на наставата и другите воспитно-образовни дејности во училиштето;

- насоката, јачината и видот на мотивација (надворешна, внатрешна) на ученикот во процесот на настава;
- степенот на развиеност на вистинските соработнички и демократски односи и меѓусебното почитување и помагање;
- нивото на организираност помеѓу учениците и наставникот.

Со возраста се зголемува и способноста на ученикот кон исполнување на училишните обврски, адаптирање на социјалната средина, одвојување од авторитетот на наставникот. Со самото тоа, се зголемува и потребата за помалку директивен наставник; наставник отворен за различни идеи на учениците и да ги вклучува истите во текот на часот или во процесот на решавање на проблемот на часот; наставникот кој поретко го користи фронталниот облик на настава, а влегува во интеракција со група ученици или со целото одделение; наставник кој ретко ја обработува новата наставна единица со монолошкиот метод и често го вклучува и ученикот во обработката на новата наставна содржина, почнувајќи од поттикнување на ученикот па сè до такво ниво на комуникација каде учениците се спремни самоиницијативно да ги изнесуваат своите идеи и сл. Кај учениците од помала возраст ова поттикнува самостојност и ја одржува потребата за креативна активност на часот.

1.3. Карактеристики на родителот

Семејството е многу значајно за воспитувањето на децата и младите. Во семејството децата ги стекнуваат првите знаења, вештини и навики; во семејството се добиваат емоционалните карактеристики на личноста, како што се карактерните црти. Семејството има големо значење во развивање на емоционалната култура кај детето, односно ученикот. Често се вели дека од правилното воспитување во семејството во голема мерка зависи воспитувањето кое ќе го има детето понатаму во животот.

Родителите се оние кои задолжително треба да му дадат сестрана постојана грижа за воспитание и образование на детето, иако може да се каже дека и позитивните тенденции на родителот, односно семејство во

нашето општество не придонесуваат за успешно воспитно-образовно дејствување кај личноста на ученикот.

Со промена на наставата од традиционална во современа се менува и улогата на родителот. Современата настава бара активно вклучување на родителите во активностите поврзани со нивното дете. За таа цел потребно е родителите да изградат партнерски однос со наставниците и со тоа да се добие поддршка за развој и напредување на ученикот. Значајно е родителите да добијат поддршка за почитување на знаењата, вештините и способностите кај ученикот и тоа од двете страни, искрена и јасна комуникација, разбирање и емпатија, заедничко планирање и одлучување, отворена и двонасочна размена на информации, одговорност, заедничко вреднување на напредокот кај ученикот, отсуство на етикетирање. Значи многу важен сегмент за ученикот е соработката на родителите, односно семејството со наставникот.

За таа цел потребно е вклучување на родителите во активностите во училиштето. Со тоа ќе се обезбедат добри соработнички односи, со што родителите активно ќе учествуваат и со тоа ќе придонесуваат за правилно одгледување и воспитување на детето.

Родителите ги почитуваат и прифаќаат советите добиени од училиштето, добиваат повеќе информации за воспитно-образовните програми во училиштето, поуспешни се во давање помош на децата. Тие потполно ги познаваат своите деца, нивните можности, стекнатите навики, желбите, омилените активности. Единствена причина е тоа што родителите немаат можност да го споредат своето дете со другите деца кога станува збор за знаењата со кои располагаат, способностите и однесувањето.

2. Поим за современо училиште

Поимот современо всушност е исто со поимот модерно. Изворно води потекло од латинскиот јазик (*modernus*) со значење сегашен, денешен, во духот на новото време, современо кое има обележје на нешто ново.¹

Училиштето е институција за организирано воспитување на децата. Самиот збор има грчко потекло чие првобитно значење е „време на неработа“. Подоцна поимот (*shola*) значи место во кое се изведува учењето во слободното време.²

Ако внимателно го анализираме сегашното училиште, тогаш ќе воочиме дека сериозно го нагризуваат проблемите на неговата внатрешна организација, а во прашање се и квалитетот и квантитетот на взаемно-функционалните односи во заедницата.³

Меѓутоа, денес се јавува потреба од некои промени во училиштето, кои ќе водат кон усовршување на личноста на ученикот. Тие промени произлегуваат од новите и современи промени во општеството.

Современото училиште има за цел да ги подготви младите за иднината, да ги оспособи за перманентно образование за сестран развој. Тоа станува отворена институција за нови содржини, организациски модули и кадровска соработка со сè што го опкружува.⁴

Современото училиште го засенува класичниот, традиционален систем во образованието. Овде останува да функционира дидактичкиот триаголник ученик-наставник-наставни програми, но со промени во улогите на овие елементи.

Ова училиште бара и нова улога на наставникот. Тој треба да е во тек со новиот, современ, модерен развој. Затоа е потребно перманентно усовршување на неговата улога за да одговори на предизвиците на новото време.

Во традиционалното училиште наставникот е медијатор, посредник помеѓу наставните содржини и учениците. Тој е единствен

¹ Вујаклија, М., (1974), *Лексикон страних речи и изрази*, Београд: Просвета, стр. 585.

² Група автори, (1996), *Општа педагогија*, Београд: Учителски факултет, стр.241.

³ М. Раткович, *Школа у променама*, (2000), Београд: Учителски факултет, стр. 16-17.

⁴ М. Stavanović, D. Ajanović, (1997), *Školska Pedagogija*, Varaždinske toplice, стр.115.

организатор на воспитно-образовниот процес, а односите на релација наставник – ученик се хиерархиски подредени. Ученикот е во позиција на објект и во подредена положба. Модерното училиште бара и модерен наставник пред кој стои широк дијапазон на задачи кои треба да ги реализира. Тоа се: нови наставни содржини, нови наставни стратегии, нова улога на ученикот, користење на различни извори на знаење, оспособување на учениците за перманентно образование.

Реализирајќи ги овие задачи се детерминираат и нови улоги на наставникот: режисер на наставата, организатор, аналитичар на својата и работата на ученикот, градител на соработнички однос со ученикот; рационализатор, координатор, програмер, ментор итн.

Современиот наставник се залага за послободен развој на младите, се бори против нивното „туторизирање“, појави на авторитативно однесување итн.⁵

⁵ Петрова, Ѓ., Е., (2007), *Современото училиште и моралното воспитание*, Штип: Педагошки факултет стр. 74

3. Дефинирање на поимот настава

Наставата како сложена дидактичка дејност се заснова на одредени основи и претставува дидактички организиран воспитно-образовен процес. Таа е функционална синтеза на воспитанието и образованието кои се остваруваат во посебно организирани институционални услови. Од другите видови работа со кои непосредно или посредно е поврзана, наставата се разликува по своите основни обележја, кои всушност се и показатели за нејзината суштина.⁶

Институцијата (училиште) е основна детерминанта на наставата. Со појавата на училиштето се конституирала и наставата како еден вид едукативна дејност.⁷

За поимот настава голем број на автори даваат различни дефиниции:

*Милан Јанушевиќ*⁸ во својот учебник: „Дидактика“, подвлекува: „Наставата претставува планско и организирано учење, односно стекнување на знаења, умеења и навики, од една страна, но и континуирано прогресивно менување на личноста спрема воспитно-образовните цели што се поставуваат пред наставата, од друга страна“.

*Милан Баковљевиќ*⁹, во својот учебник: „Дидактика“, потсетува дека наставата е учење со посредна или непосредна помош од наставникот. Таа се реализира во училиштето и во други слични установи според официјално утврдени наставни планови и програми.

*Јосип Малиќ и Владимир Мужик*¹⁰ во нивниот учебник: „Педагогија“ подвлекуваат дека наставата е воспитна дејност што се остварува во училиштето и во другите институции. Со неа и преку неа се остварува процесот на учењето.

*Јован Ѓорѓевиќ и Никола Поткоњак*¹¹ во нивниот учебник: „Педагогија“, во издание на Научна книга - Белград, 1986, на стр. 213, нагласуваат: „Без оглед на местото каде се изведува наставата таа ги

⁶ Продановиќ, Т. Т., (1968) Основи Дидактике, Београд: Завод за издавање учебника социјалистичке републике Србије стр. 33

⁷ Исто, стр.33

⁸ Илиевски, А., (1999), *Теоретските основи на наставата*, Битола:Биангл, стр. 34

⁹ Исто, стр.34

¹⁰ Исто, стр.35

¹¹ Исто, стр.36

опфаќа оние кои поучуваат и оние кои учат-наставниците и учениците. Според тоа наставата може да се раздели од аспект на активноста на наставниците т.е. поучувањето, а од аспект на активноста на учениците-учењето“.

Во Педагошка енциклопедија¹² (издание Белград-Загреб, 1989) на стр.88 стои: „Наставата претставува темелен дел на училишната работа низ која плански и организирано се спроведува воспитанието и образованието на учениците, според пропишаните наставни планови и наставни програми. За тоа наставата е плански и организиран воспитно-образовен процес“.

Респектирајќи ги сите напред наведени поимски определби за наставата, се чини дека последнава дефиниција е најцелосна и најсоодветна, од причини што:

- наставата е плански, систематски и организиран воспитно-образовен процес;
- наставата се изведува во рамки на училиштето;
- низ наставата се остварува воспитната и образовната страна и задачи;
- наставата е заедничка активност на наставниците кои поучуваат од една страна и учениците кои учат, од друга страна и
- наставата се одвива според однапред пропишаните наставни планови и наставни програми предвидени за поодделни воспитно-образовни институции.¹³

3.1. Дефинирање на поимот современа настава

Наставата претставува опрганизирана, планска, систематска и свесна активност на учениците што се изведува под раководство на наставникот низ кој се пренесуваат воспитно-образовните и наставните содржини предвидени со наставните планови и наставните програми.

До појавата на Коменски, особено во средниот век, наставата не се одвивала по одделенија, туку таа била вербално и механички

¹² Исто, стр.36-37

¹³ Исто, стр.34-37.

изведува и усвојувана. Коменски ја претставил организацијата на наставата, со цел таа да се одвива по одделенија, наставни предмети, наставни часови, наставни години, полугодија и соодветна распределеност на наставниот материјал.¹⁴

Тој вид на традиционална настава продолжил да се применува и понатаму во нашите училишта. Меѓутоа современото општество го карактеризираат динамични промени, интензивен развој на информативните и телекомуникациски технологии, со што се остваруваат предуслови за квалитетни промени во сите сфери на општеството, а посебно во образованието.

Овде централна улога зазема учењето на ученикот наместо поучувањето на наставникот. Со современата настава се менува и улогата на ученикот, наместо пасивен слушател, тој сега е активен учесник во наставниот процес.

Еве како У. Ерчуљ¹⁵ го прикажува поместувањето од поучувањето кон учење.

Од поучување	Кон учење
<ul style="list-style-type: none"> • наставни програми (број на часови) • насоченост кон учителот • понуда на учителот • цел на училиштето: поучување • пренесување на знаења • активности на учителот • наставни часови, задачи на учителот • содржини за кои може да се поучува 	<ul style="list-style-type: none"> • програма за учење (време за учење) • насоченост кон ученикот • барања (потреби) на ученикот • цел на училиштето: учење • самообразование • активности на ученикот • задачи за учење • содржини што можат да се научат

Традиционалните и современите сфаќања за организацијата и изведувањето на наставата на двете нејзини компоненти или на активностите на двата субјета во неа, а тоа се поучувањето и учењето, произлегуваат од различните сфаќања на овие два поима, а оттаму и различните улога на наставникот и на учениците.

¹⁴ Илиевски, А., (1999), *Теоретските основи на наставата*, Битола:Биангл, стр. 151.

¹⁵ Erčulj Jystina: Učecha se organizacija – teorija in praksa, Vzgoja in izobraževanje, br.5, Ljubljana, 1996, str.9.

Поместувањето на тежиштето од поучување кон учење, ставањето на ученикот во центарот на вниманието, наместо досегашната доминација на наставникот, треба да се сфати како прифаќање на нови и изменети улоги на двајцата актери во наставниот процес. Најзначајно е, се разбира, тоа што ученикот навистина во многу поголема мерка отколку досега станува субјект во наставата, сè повеќе сам избира што ќе учи, се договара со своите соученици и со наставникот, повеќе самостојно доаѓа до нови знаења и решава проблеми, отколку што прима готови знаења и слично. Меѓутоа, сето тоа воопшто не значи дека во наставниот процес се намалува или слабее улогата на наставникот. Напротив, неговата улога на поучувач станува уште посодржајна, посложена, посуптилна и затоа поважна и поодговорна.¹⁶

¹⁶ Попоски, К., (1997)*Психолошки основи на современата настава*, Скопје: Просветно дело, стр.18-19.

4. За поимот „дисциплина“

Според лексичкото значење дисциплината е: 1. збир на прописи и правила кои го одразуваат начинот на одржување на редот и 2. обврска за придржување кон некој ред, послушност. (Шехалић, 1997:166). Во Педагошкиот лексикон (Педагошки лексикон, 1996:122) дисциплината се одредува како „ред, цел, чие одржување подразбира исполнување на одредени барања, извршување на обврска и должност; однесување во склад со нормите и усвоените правила кои ги поставува некоја заедница, општествена група или колектив.“

Детален преглед на поимот дисциплина, низ историјата на педагогијата, во современата домашна и странска литература, може да се најде во монографијата „Фрагменти за дисциплината“, Трнавац, 1996. Во „Психолошкиот речник“ (Крстић, 1988:124) стои дека дисциплината е одржување и почитување на пропишаните правила.

Меѓутоа за зборот „дисциплина“ постои и негативно значење поради што голем број на автори не сакаат да го користат овој збор. Овој израз опфаќа присилување, казнување и претерано инсистирање на послушност.

Дисциплинирано однесување на ученикот на часот, за време на наставата и учењето може да се разбере како однесување кое е во склад со одредени норми, односно кое не отстапува од правилата и прописите за однесувањето на ученикот во училиштето, во одделението.

Дисциплината може да се разбере и како принуда т.е. учениците да ги почитуваат барањата и правилата на училиштето, бидејќи се плаши од казни, закани, потсмевање и др. Таквата дисциплина може да се означи како надворешна дисциплина, меѓутоа може да се зборува и за свесна дисциплина, односно внатрешна дисциплина или самодисциплина. Самодисциплината е дисциплина сфатена како процес на владеење со себе и со околината. Таквата дисциплина се развива во социјални ситуации (одделение или други организирани облици на живот

и работа на ученикот), во кој владее атмосфера која накратко може да биде означена како слобода во границите.¹⁷

4.1. Дисциплината на наставникот во современото училиште

Самиот збор *училишна дисциплина* подразбира заеднички утврдени правила на однесување и за учениците и за наставниците и во училиштето и надвор од него. Дисциплината е неопходна за да може училиштето да функционира како заедница. Таа е еден од носечките столбови на добрата настава во современото училиште, но каква дисциплина и со какви средства се доаѓа до неа отвара големо етичко прашање. Одговорот би гласел: Авторитарната или тоталитарната дисциплина, каде целите, правилата на однесување и санкционирање ги одредува исклучиво авторитет, било како поединец, група или институција, се неприфатливи за современото училиште. Одлука на таквата дисциплина е страв и потчинетост. Ученикот во таквите правила за дисциплина нема никаква одлука освен да прави тоа што се очекува од него, да биде мирен и послушен. Последиците од тоа се страв, апатичност, несигурност, нарушена самодоверба.

Демократската дисциплина, како основа на современото училиште, подразбира рамноправно вклучување на сите членови на училишната заедница во одлучувањето за целите, правилата и санкциите. Тоа значи дека учениците на активен и одговорен начин се вклучени во битните прашања за училишниот живот, што им овозможува да ги развиваат савоите способности за донесување на реални одлуки, правилен избор и да ја развиваат самоконтролата. Тоа значи дека дисциплината не треба да има цел да застрашува и плаши туку да има силна позитивна функција на поучување. Важно е наставникот кај ученикот да изгради позитивен поим за себе, да создаде чувство на сигурност, самопочит и самодоверба. Тоа значи дека дисциплината единствено може да се постигне во атмосфера на слобода низ која на

¹⁷ Perišić, M. (1972) *Disciplina u školi*, Sarajevo: Svjetlost, стр. 10-11.

учениците им се дава можност да ги изразат и бранат своите ставови, особено кога постои дијалог помеѓу учениците и наставниците.

Дисциплината или поставувањето на правила на однесување во одделението или училиштето имаат за цел да овозможат ефективна настава и учење.

Дисциплината кај наставникот, како модел за поистоветување кај учениците, односно квалитет на неговата наставно воспотна работа, и квалитетот на неговиот однос кон учениците, има влијание и на учењето и на однесувањето на учениците.

Наставникот треба да биде авторитет, но само во смисла да овозможи организирано учење на учениците, а никако како извор на надмоќност. Воспоставувањето на авторитет на наставникот, како прво, зависи од нивото на неговата професионална подготвеност, организациски надзор и успешно решавање на грешките на учениците или отстапување од заеднички утврдените правила. Ако наставникот пред учениците покаже дека владее со материјалот што го предава и може стручно да ги организира наставните активности и умее компетентно да подучува тоа значи дека тој владее со однесувањето на учениците. Постојат бројни примери во секојдневната пракса, учениците од едно исто одделение кај еден наставник се дисциплинирани, а кај друг не. Причината за тоа не треба да се бара кај учениците туку во начинот на работа на наставникот. Кога на учениците не им е јасно што треба да прават, кога им се даваат тешко остварливи задачи, тогаш дисциплината во одделението станува проблем. Наставникот кога слушне врева или затекнува „хаос“ во одделението, не треба да биде лут или нервозен, да запишува ученици, да критикува или да се заканува со што уште на самиот почеток создава напната атмосфера во одделението, туку на знак на училишното звонче да биде во училницата како со своето однесување би покажал одговорност, точност и грижа за учениците.

Друга важна одлука на градењето на авторитет на наставникот е неговиот организациски надзор во одделението. За да може активностите да се одвиваат успешно наставата треба да започне на време, учениците да бидат вклучени во активностите, а преминот од

една во друга активност да биде сосема незабележителен. Умешноста на наставникот да поучува е темел за воспоставување на дисциплината.

Под „дисциплина“ на наставникот во современото училиште се подразбираат и добро испланирани и подготвени активности, кога подготвената наставна единица го одржува и поттикнува вниманието на учениците и ги охрабрува, тогаш постојат реални услови за воспоставување на дисциплина во одделението. Програмата на тие активности мора да се темели на создавање на позитивна околина која поттикнува на учење и им помага на учениците да ги развиваат вештините кои им овозможуваат да станат одговорни личности кои умеат да управуваат со своето однесување.

За наставникот од особено значење е добро да ги познава учениците во своето одделение. За секој ученик поодделно да го знае нивото на знаења и умеења, неговиот интерес, навиките, вештините и способностите. Да ги познава нивните потреби и развојни карактеристики и пред сè, да биде заинтересиран за детето, добро да ги познава и детето и неговото семејство. Неговата обврска е да направи сè за да помогне: ако има проблем со учењето да пронајде начин како да му помогне, ако детето е споро да му одреди помал обем на задачи, ако е немирно да му даде некои дополнителни задолженија кои би биле интересни.

Особено е важно наставникот да биде праведен, децата тоа многу добро знаат да го ценат. Во таков случај, кога наставникот постапува праведно, детето ќе биде спремно да ги почитува барањата и да реагира соодветно на казната или пофалбата. Познавањето на психолошките потреби на детето е од особена важност за да биде детето конструктивно и спремно да ги почитува утврдените правила на училишната дисциплина.

Наставникот наместо да го свртува вниманието за направените грешки, наместо да критизира и да го омаловажува ученикот, треба да покаже разбирање дека грешките се составен дел од животот, но и дека е многу важно да осознае и да биде спремно да ја поправи својата грешка.

Успешниот наставник се познава и по тоа ште не реагира кога проблемот ќе се случи, туку многу порано.

4.2. Дисциплината на ученикот во современото училиште

Не постои и не може да се наведе јасна дефиниција која го одредува поимот дисциплина на учениците. Тоа е појава која постојано се трансформира поради што различни автори ја опишуваат на различни начини.¹⁸

Според теоријата на Н. И. Болдирев (*Н. И. Болдырев*) дисциплината на учениците претпоставува согледување на општествените норми и правила на однесување, пропишани од страна на раководните органи на образованието и прифатени од училишните колективи.

Таа наоѓа одраз во доброволното исполнување на своите должности од страна на учениците. Доброволноста зависи и од тоа колку одделните индивидуи ја осознаваат неопходноста, во своето поведење да се раководат од правните и моралните норми.

Согласно ова тврдење, дисциплината на учениците се засновува врз следниве принципи:

а) Принцип на демократизам и свесност, кој е директно сврзан со слободата и автономијата на личноста и укажува на опасноста која може да се јави кај оние личности кои немаат развиено висока свест. Во тој случај демократизмот може да биде погрешно разбран како слобода на личноста сама да решава до каде да ги почитува правните и моралните норми.

б) Принцип на хуманизам, кој е заснован врз толерантност, доверба, взаемна соработка и зачувување на човековото достоинство.

в) Принцип на доброволност, кој укажува на тоа дека дисциплината на учениците треба да се темели врз свесноста и доброволноста на слободно изразената волја на учениците, но во тој

¹⁸ Trnavac, N. (1996), *Fragmenti o disciplini učenika*, Beograd: Institut za pedagogija i andragogija Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, стр. 165.

процес може да учествува и принудата и присилата, кон оние кои не ги почитуваат и нарушуваат правните и моралните норми.

Врз основа на почитувањето на овие принципи се заснова и дисциплинираноста како основен квалитет на личноста.

Согласно ова дисциплинираноста не се сведува на послушност, безкритично поддржување и конформистичко однесување, туку таа означува манифестација на самостојност и иницијативност.

Дисциплинираноста на учениците наоѓа одраз и во умешноста на личноста за самоконтрола на дејствијата, т.е. во способноста да не преоѓа во крајности и да умее да ја совлада својата импулсивност.

Недисциплинираните учениците често ги немаат овие способности. Нив ги карактеризира мрзеливоста, лажењето, нерешителноста и недовербата, т.е. негативизмот. Според Г. И. Шчукина (Г. И. Шчукина), овие појави се јавуваат како резултат на претераната контрола врз активноста на учениците или поставувањето на високи барања кон нив, барања кои тие не можат да ги извршат.¹⁹

Всушност дисциплината постои откако постои и воспитанието и покрај тоа што се наоѓа во постојана трансформација сепак нејзините основни карактеристики и намери останале исти: „ред кој се одржува со правила и авторитет на воспитувачот или колективот“,²⁰ „исполнување на одредени барања и потчинување на усвоените норми на заеднички живот, т.е. обврска за извршување на должностите“²¹ „ред или поредок кој се одржува не врз основа на покорност, слепа послушност и страв туку врз основа на убедување“.²² Промена доживува единствено начинот на нивната реализација.

Теоретичарите, а особено практичарите имаат различни мислења за тоа што спаѓа под поимот дисциплина. Нивните мислења можат да се групираат во три целини:

¹⁹ Димитров, Л., Чернев, С., Атанасов, Ж., Бишков, Г. (1994), *Теорија на възпитанието*, София: Аскони-издат, стр.377-381.

²⁰ Enciklopedijski riječnik pedagogije (1963), Zagreb: Matica Hrvatska, стр. 165.

²¹ Pedagoški rečnik (1967), Beograd: Zavod za izdavanje udzbenike SR Srbije, стр. 230.

²² Pedagoška enciklopedija I (1989), (red. Potkonjak, N. i Šimleša, P), Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.стр.134.

а) Тоа се само воспитни средства со кои принудно се обезбедува воспитна работа и почитување на договорените норми на однесување (опомени, забелешки, критики, барања, забрани и казни).

б) Тоа се програми т.е. задачи за формирање одредени навики и одлики на личноста како што се на пример, работни навики: точност, уредност, одговорност, извршување на обврски; навики на однесување: почитување на режимот на наставата и на училишниот ред, правила и прописи, почитување на наставниците, постарите, односот кон другарите, однесувањето на јавни места; односот кон општествениот имот: чување на своите и туѓите работи, спротивставување на измами, кражби и слично.

в) Тоа е форма на меѓуученички односи кои се појавуваат во рамките и во текот на реализацијата на воспитниот процес.²³

Овде се наметнува и прашањето дали за дисциплината на учениците станува збор само тогаш кога треба да се воспостави рамнотежа во нарушените и често нестабилни односи помеѓу учесниците во воспитниот процес т.е. дали таа има само негативна конотација (контролна функција), или таа во себе инкорпорира и позитивни елементи на воспитниот процес. Ова станува актуелно дотолку повеќе имајќи го предвид фактот дека изградувањето на особините на личноста е посложен процес, отколку усвојувањето на работните навики и вештини.

4.3. Дисциплината на родителите во современото училиште

Дисциплината и организираноста се потребни не само за решавање на некоја посебна задача, за остварување на некоја посебна практична работа, тие се потребни за целата земја. Па според тоа, дисциплината бара од ученикот да ги почитува поставените норми, кои се однесуваат на училишната работа.

²³ Trnavac, N. (1996), *Fragmenti o disciplini učenika*, Beograd: Institut za pedagogija i andragogija Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, стр. 18.

Покрај училиштето, односно наставникот, за ученикот да биде дисциплиниран и организиран мора напорно да работи и неговото семејство, да вложува голем напор.

Па затоа не се во право и оние родители кои на молба на училиштето да им помогнат со заеднички сила да го воспитуваат детето велат: „тоа е ваша работа, учениците ви се дадени вам за да ги воспитувате па затоа правете како знаете, ние не знаеме како треба да постапиме со нив, а и немаме време за тоа.“²⁴

Најважен услов за дисциплината е авторитетот и послушноста. Доколку го нема тоа ќе нема ниту дисциплина. Потребно е детето да ги почитува правилата кои ги поставуваат родителите во едно семејство и секако да знаат дека следуваат казни доколку не се почитуваат истите. Уште од млади години учениците треба да се воспитуваат, така што ќе бидат свесни не само на своето право на школување, туку и на својата должност да учат совесно и внимателно. Тоа разбирање на детето и неговата обврска да учи ќе стане еден од изворите на свесна дисциплина.

Секако, особено е важна и атмосферата во едно семејство. Доколку ученикот расте во средина со двајца родители и секојдневно ја добива нивната љубов тогаш многу мали се шансите тој ученик да се однесува недисциплинирано во одделението и да прави некои проблеми. За разлика од него, во семејство каде имаме нарушени односи, еден од родителите не е присутен или пак постои семејно насилство, постои голема веројатност ученикот да се однесува недисциплинирано. Тогаш тој ученик постојано ќе прави проблеми на часот и со тоа ќе бара внимание од наставникот и другите ученици, затоа што не го добива во семејството.

²⁴ Раскин, Л.Е. (1945), *Дисциплина и култура понашања код ученика*, Београд: Просвета, стр.14.

5. Преглед на релевантните истражувања на проблемот

5.1. Некои аспекти на релевантните истражувања на проблемот во светот.

Доколку во едно одделение наставникот е премногу строг и ја контролира секоја постапка на учениците, тогаш се смета дека кај учениците не се развива одговорност, почитување и соработка, односно кај нив се јавува бунт и тие стануваат непослушни, а воедно и несигурни во себе и во своите способности. Меѓутоа овие особини не се развиваат и кога наставниците се премногу толерантни спрема учениците. Тие ученици немаат сознанија за што се способни и прераснуваат во несамостојни и зависни личности кои немаат самодоверба.

Поаѓајќи од овие сознанија некои автори направиле обид за примена на постоечките односи во училницата воведувајќи нови, современи модели на педагошко водење.

Вилијам Гласер (William Glasser), во својата книга „Квалитетно училиште/училиште без присила“, ги опишува своите искуства од воведувањето на Деминговиот модел²⁵ и Теоријата на контрола²⁶ во едно училиште во Калифорнија, САД.

Авторот низ пример ја објаснува следната ситуација. „Еден ученик подолго време ја нарушува атмосферата на часовите. Наставникот кој не го следи Деминговиот модел и Теоријата на контрола, се одлучува да ги повика родителите на ученикот, свесен дека тие ќе го казнат своето дете за тоа што го прави во училиштето. Ученикот ќе добие казна од родителите и на прашањето за причината што е казнет тој одговара дека училиштето е причина за неговите проблеми“.

На овој начин наставникот не само што нема да го реши проблемот, туку и ќе предизвика нови проблеми.

²⁵ Д-р В. Едвардс Деминг (dr. W. Edwards Deming) е Американец ангажиран од јапонската влада со цел да и помогне на земјата да излезе од тешката ситуација во која се нашла по завршувањето на Втората светска војна. Тој е креатор на моделот на управување со фирмите кој не е заснован на присила. Користејќи го ваквиот модел на управување Јапонија е најбогата земја на светот.

²⁶ Теоријата на контрола објаснува зошто Деминговиот модел на управување е успешен и како тој да се воведо во училиштата. Теоријата на контрола истакнува дека можеме да го контролираме сопственото однесување.

За разлика од него, наставникот кој ја напуштил улогата на шеф и ја презел улогата на водител на истиот проблем ќе реагира така што ќе му се обрати на ученикот и ќе го замоли да ја напушти училницата, додека не се смири.

По напуштањето на училницата, ученикот нема поддршка од своите ученици и многу брзо по напуштањето ќе се врати назад. По завршување на часот наставникот одвојува неколку минути за разговор со ученикот и разрешување на проблемот.

Врз основа на поголем број искуства авторот заклучува дека: Поголемиот број на ученици кои ја попречуваат наставата немаат некои поголеми проблеми. Откако ќе се смират, тие најчесто не сакаат да водат долги разговори за нивното несоодветно однесување. Проблемите никогаш не можат да се решат во ситуација на вознемиреност, поради тоа се предлага, смирување на ситуацијата. Тој исто така укажува и на фактот дека е погрешен ставот кој вели дека ваквиот пристап со учениците е премногу благ. Според него ова е најцврстиот пристап, бидејќи ученикот мора да преземе одговорност за решавање на проблемот, а не да чека тоа за него да го направи наставникот.²⁷

Значаен придонес во проучување на феноменот на дисциплината дава и д-р Џејн Нелсен (dr. Jane Nelsen), која во својата книга „Позитивна дисциплина“, во која теоретски и емпириски ги разработува принципите со кои на учениците им помага самостојно да се научат на одговорност, самодисциплина, меѓусебна соработка, вештини на решавање на проблеми и донесување на одлуки. Таа нагласува дека надворешната мотивација (казна, награди), некогаш доведува до брзи и непосредни резултати, но не и на долготрајни позитивни ефекти.

Д-р Џејн Нелсен понудила ефикасен модел на педагошко водење како резултат на своето богато професионално искуство. Во обид за изнаоѓање на вистинско решение за справување со недисциплината на часот, таа укажува на ефикасноста од примената на следниве начини на однесување кои поттикнуваат позитивна атмосфера за придобивање, а не за победување на децата. Тоа се:

²⁷ Glasser, W. (1994), *Kvalitetna škola-škola bez prisile*, Zagreb: Educa, стр. 139-152

1. Примена на природни и логички последици наместо казнување.
2. Ефикасна примена на охрабрувањето. Во овие рамки авторот истакнува неколку начини за ефикасна примена на охрабрувањето. Тие се: избор на вистински момент, очекување на подобрување наместо совршенство, пренасочување на погрешното однесување и посебно време со децата.
3. Организирање на одделенски состаноци.²⁸

Од тука можеме да заклучиме дека начинот на кој Џејн Нелсен ја третира дисциплината доведува до разбирање на принципите и вештините со кои се зајакнува меѓусебното почитување и соработка. Со тоа атмосферата во училницата е исполнета со уживање и љубов.

Своите искуства од работата со учениците и наставниците на проблемот на дисциплината д-р Томас Гордон (dr.Tomas Gordon) ги опишува во книгата „Teacher effectiveness training“ (Обука за успешен наставник), или скратено ТЕТ.

Како резултат на истражувањата кои биле спроведени за да се увидат начините на кои наставниците се справуваат со дисциплината кај учениците, Гордон дошол до следните заклучоци:

-Од своите истражувања воочил дека само мал број на наставници се обучени за да се справат со проблемите на дисциплина во училницата. Кога наставникот влегува во училницата тој сака да ги учи учениците, а не да поставува дисциплина. Младите наставници (студенти само што завршиле) се надеваат дека никогаш ќе немаат проблеми со дисциплината на часот бидејќи тие ќе ги мотивираат учениците за проблемите да не се појават. Меѓутоа искусните наставници дошле до заклучок дека мора да заведуваат дисциплина во одделението, иако тие само сакале да им предаваат на нивните ученици и да ги гледат како учат.²⁹

- Резултатите добиени од обуката за наставници за примена на ТЕТ моделот, која била спроведена од Томас Гордон покажале дека

²⁸Под одделенски состаноци тука не се мисли на состаноци какви што вообичаено се реализираат во нашите училиште. Постои посебна структура за одвивање на овие родителски состаноци. Поопширно во книгата „Pozitivna disciplina“ од Jane Nelsen, Čačak: Inter Grandex Trade, стр. 150-181.

²⁹Nelsen, J. (2001), *Pozitivna disciplina*, Čačak: Inter Grandex Trade, стр. 99-181.

наставниците многу малку време поминуваат инсистирајќи учениците да ги почитуваат правилата.

- Помеѓу факторите кои најефикасно влијаат за промена на атмосферата во училницата се: активно слушање, со кои на учениците им се помага да ги решат своите проблеми и се создава атмосфера на доверба; користење на т.н. „јас-пораки“, кои овозможуваат преземање на одговорност за сопственото однесување било да се работи за наставникот или за учениците како и преуредување на училницата (збогатување, осиромашување, ограничување, проширување, поедноставување и систематизирање на просторот), кој ефикасно дејствува врз спречување на неприфатливото однесување на учениците.³⁰

Од истражувањата кои ги направил тој можеме да заклучиме дека поголемиот дел од времето наставниците во училницата го поминуваат во воспоставување дисциплина кај учениците, наместо да подучуваат. Меѓутоа сето тоа е како резултат на примена на закани, казни, вербални навреди кои предизвикуваат поголем отпор кај учениците. Со тоа наставникот нема да реши никаков проблем поврзан со дисциплината на часот, а ученикот ќе продолжи да го применува истото однесување.

Затоа Томас Гордон го презентира моделот ТЕТ за обучување на наставниците, со кој ќе се надминат проблемите со недисциплинираното однесување на учениците на часот.

Д-р Џорџ Вуд (dr. George Wood)³¹ не води низ училиштата ширум Америка и укажува на промените кои се случуваат во училиштата кои што добро работат. Тој големо внимание посветува и на моделите на педагошко водење применети од страна на најдобрите наставници.

Давајќи детален опис на работата во одделението на проф. Дејвид Смит (prof. David Smith), во училиштето Источен централен парк (East central park), во кое што заедно учат ученици од различни раси, тој го

³⁰ Gordon, T., (1998), *Teacher Effectiveness Training*, New York: Three Rivers Press, Crown Publishing group, стр. 9-12.

³¹ Основач на Институтот за демократија во образованието на Универзитетот во Охајо (Institute for Democracy in Education at Ohio University) и професор по педагогија на тој универзитет во книгата „Ефикасни училишта: Американски најиновативни програми за јавно образование“, („Schools that work: America's most innovative public education”).

покажува начинот на кој во училницата се создава атмосфера на почитување, грижа и доверба помеѓу учениците.

Во истражувањето спроведено во училиштето Фратни³², кое што било познато по својот демократски модел на дисциплина во училницата, биле испраќани голем број на ученици од другите училишта кои имале проблем со дисциплината. Секој од новодојдените ученици го носел со себе хаосот кој претходно го опкружувал. Ситуацијата на моменти била толку тешка што вработените планирале да го напуштат овој модел.

Причината поради која тие останале доследни на демократскиот модел на дисциплина, е фактот што наместо единствен модел на педагошко водење, секоја училница изградила сопствен модел кој според авторот придонел за развивање на чувството за лична и колективна одговорност на учениците. Со други зборови кажано „Фабрикуваниот дух не може да ја одржи одделенската заедница во време на криза или да ги мотивира учениците за постигнување на брилијантни резултати“.³³

Добиените резултати наведуваат кон размислување дека во училницата не е потребен наставник кој ќе има посебни способности, односно тоа да биде лик кој ќе биде посветен на задачите кои мора да се извршуваат и со тоа ќе дејствува врз учениците.

5.2. Некои аспекти на релевантните истражувања на проблемот на просторите на поранешна Југославија и Република Македонија

Третманот на дисциплината како модел на педагошко водење е многу малку емпириски истражуван на просторите на поранешна Југославија. Овој проблем е повеќе третиран на теоретско ниво при што детално се обработувани дисциплинските средства, постапките на дисциплинирање, како и критериумите врз основа на кои се вреднува дали некој ученик е дисциплиниран или не.

³² Fratney Elementary School in Milwaukee.

³³ Wood, G. (1992), *Schools that work: America's most innovative public education*, New York: Penguin Books, стр.87-121.

Врз основа на сопственото искуство како и преку анализата на релевантните документи, своите сознанија за третманот на дисциплината во Србија, д-р Владета Тешиќ ги опишува во својата книга „Морално воспитание во училиштата во Србија“.

Тој наведува дека: „Дисциплината и однесувањето со учениците, скоро во сите училишта биле многу сурови, поради што децата многу често бегале од училиштето“. Тој исто така наведува цела низа на казни (остар поглед, опомена, укор, тепање на учениците и сл.) кои се применувале во училиштата.

Д-р Слободанка Гашиќ-Павишиќ е една од ретките кои се занимава со третманот на дисциплината како модел на педагошко водење и е прва која што под поимот дисциплина го споменува и наградувањето.

Таа сето тоа го поврзува со теориите на поткрепување, во кои што давањето на позитивното и оддалечување на негативното поткрепување има сличен ефект. При тоа позитивниот поткрепувач го нарекува награда, а негативниот казна.

Резултатите од истражувањето на училишната пракса укажуваат, дека сè уште се користат средства за спречување, но сè помалку се употребува директното т.е. агресивно, а сè повеќе се користи индиректниот и похуман начин на спречување на непожелното однесување на учениците.³⁴

Обид да даде одговор на прашањето за потребата од реинтегрирање на дисциплината во целокупниот воспитен процес, прави и М. Перишиќ, во делото „Дисциплина во училиштето“³⁵. Целокупното истражување практично е насочено кон одликите на недисциплината на учениците и казните кои ги изрекува училиштето.

Резултатите од истражувањето покажуваат дека во оној момент кога откажува педагошката логика и непосредната активност, проблемот се изместува од непосредниот воспитен процес и се сместува во рамките на дисциплинските норми и правила т.е. надворешен начин на дејствување врз учениците. Помеѓу појавите кои што го карактеризираат

³⁴ Gašić-Pavišić, S. (1988), *Kaznavanje I dete*, Beograd: Prosveta, стр. 18.

³⁵ Perišić, M., (1972), *Disciplina u školi*, Sarajevo: Svjetlost

таквиот модел на педагошко водење таа ги наведува: бегањето од часови, разни појави на недисциплина на часовите, несогласување помеѓу учениците и наставниците, неизвршување на обврските кон училиштето, непристојно однесување во училиштето и надвор од него.

Врз основа на добиените податоци таа ги изведува заклучокот дека во праксата не се откриваат вистинските причини за т.н. недисциплинирано однесување. При тоа се истакнува дека иако учениците се еден дел од учесниците во процесот на педагошко водење, тие се единствените кои се казнуваат поради нивното однесување, иако дел од причините за недисциплина лежат и во наставникот кој е задолжен да го организира целокупниот воспитно-образовен процес.³⁶

А. Радојковиќ, во своето истражување објавено во книгата на Б.Ракиќ „Процеси и динамизми на воспитното дејствување“, не навлегувајќи подетално во проблематиката на третманот на дисциплината, укажува кој вид на однесување наставниците најчесто го забележуваат, но не наведува како тие реагираат на ваквото однесување и што превземаат за негово надминување. Видовите на однесување дадени по редослед се: разговарање за време на часот, шепотење, доцнење, неуредна изработка на домашните задачи, лажење, духовна отсутност на часот, занимавање со нешто друго за време на часот, надворешна запуштеност, настојување во секоја ситуација да се оправда својата постапка, оштетување на училишниот инвентар, силејско однесување кон соучениците, недружељубивост, употребување на непристојни изрази во општењето, бегање од часови и др.³⁷

Интересно истражување е спроведено до страна на д-р Недељко Трнавац, во рамките на програмата за вежби со студентите по педагогија на Филозофскиот факултет во Белград. Истражувањето се состоело од три групи на задачи.

Од трите групи на задачи интересно е да се истакне дека најголем број од студентите не го доведуваат во прашање постоењето на

³⁶ Trnavac, N. (1996), *Fragmenti o disciplini učenika*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, стр.158.

³⁷ Исто, стр. 159.

дисциплински норми и правила. Според нив дискутабилно е прашањето кој треба да ги донесува, пропишува истите.

При тоа најголем број од студентите сметаат дека правилата на однесување треба да се донесуваат во рамките на секое одделение и тоа со договор помеѓу наставниците и учениците, бидејќи доколку учениците активно учествуваат во донесувањето на правилата поефикасно ќе ги почитуваат истите.³⁸

Кај нас во Р. Македонија не се правени постудиозни емпириски истражувања кои се однесуваат на недисциплината кај учениците, иако кај поголем број од наставниците се јавува потреба од воведување на нови модели на педагошко водење. Со тоа ќе се овозможи компатибилност помеѓу организацијата и реализацијата на наставата од една страна и дисциплината од друга страна.

³⁸ Исто, стр.160-165.

Училишни релации

6. Ученикот како поединец

Ученикот како поединец претставува основна единица од класната заедница. Тоа значи дека тој како поединец е дел од една целина. Однесувањето на секој поединец има влијание во однесувањето на целиот колектив или ученичкиот тим, па според тоа како ќе се однесува поединецот зависи и каков ќе биде во однос со другите соученици.

Ако секој ученик научи што е демократија, односно како треба да се однесува како дел од училишната целина; научи што е училишната дисциплина и како истата треба да се одржува и почитува; научи да го применува знаењето што го стекнал, ќе даде придонес за успешен колектив.

Ако самиот ученик знае дека демократија значи дека секој треба да го остварува своето право без да го загрозува правото на другите, во одделението нема да има конфликти. Затоа се вели дека училиштето е образовно-воспитна институција и се потенцира постојано образование и воспитание. Образование значи стекнување на знаење, воспитување-примена на наученото, знаење кое не се применува нема никаква вредност.

7. Ученикот како целина-класна заедница

Доминантно место во системот на училишна дисциплина во современото училиште и припаѓа на ученичката или класна заедница. Таа претставува основна организационо-работна и педагошка форма на остварување на заедничките активности на ученикот и наставникот.

Педагошкото значење на класната заедница како генерациска групација е создавањето на позитивни односи во меѓусебната комуникација, нивната соработка, дружење и пријателство. Заедничките проблеми во учењето и животот, заедничкиот интерес и преокупација, како резултат на исти психо-социјални потреби, ги упатува учениците на различни облици на меѓусебна соработка, изнаоѓање на најдобри решенија за повисок стандард на училишна дисциплина. Преку

заедничката работа на учениците им се овозможува да се искажуваат како креативни индивидуалци, да ги проценуваат сопствените и туѓите ставови, постапки и однесување и на тој начин да стекнат богато социјално искуство.

Позитивна училишна дисциплина може да се очекува единствено во класна заедница во која владее поволна интерперсонална клима, каде меѓусебните односи почиваат на соработка, другарство, разбирање и праведност. Позитивното воспитно влијание врз поединецот може да има само добро организирана ученичка заедница изградена врз педагошки основи.

Чувството за одговорност ќе биде развиено толку колку што ќе биде развиено чувството за припадност во класната заедница. Праксата покажала дека чувството на припадност и одговорност неможе да се гради со примена на строги дисциплински мерки туку единствено со педагошки систем со одбрани содржини и методи кои обезбедуваат сестрано ангажирање на ученичките потенцијали. Таквата заедница може да стане силно воспитно средство за развивање на моралното однесување на учениците односно за создавање на позитивна училишна дисциплина.

7.1. Односот на ученикот кон училишните обврски

Еден од проблемите со кои наставникот секојдневно се среќава во училиштето е развивање и одржување на дисциплината кај ученикот.

Основната особина на дисциплината во училиштето е постоење на свесна дисциплина, а свесна дисциплина значи учениците да ја разбираат и да ја сфаќаат потребата и оправданоста на одреден облик на реагирање, да сфатат дека тие облици на однесување треба да се прифатат во интерес на целото одделение и во интерес на самата личност.

Психичкиот процес во кој се создава и развива свесна дисциплина е процес на мислење,³⁹ според тоа свесната дисциплина не може да се

³⁹ Furlan, I. (1966), *Moderna nastava I intenzivnije učenje*, Zagreb: Školska knjiga, стр. 74.

развија без објаснување и уверување. Свесната дисциплина всушност подразбира и извршување на училишните обврски на ученикот. Во тие училишни обврски спаѓаат секојдневното редовно доаѓање на училиште, без доцнење, уредно и редовно пишување на домашните работи, кои наставникот им ги задава на учениците сè со цел да се совлада новата наставна содржина, но и преку нив се гледа одговорноста, уредноста и креативноста на самиот ученик.

Освен пишувањето на домашните задачи, обврска на ученикот е и да ја совлада наставната содржина која била усвоена на тој час и притоа да знае самиот да ја презентира и она што е научено да знае да го применува во нови ситуации.

Друга училишна обврска која треба да ја изврши ученикот е кога наставникот ќе побара од учениците да се подготват за следниот час, односно, за новата наставна содржина. Наставникот бара од учениците да истражат нешто повеќе за новата наставна единица, нешто што го нема во учебниците. Со тоа ученикот се активира и активно се вклучува во реализирањето на наставата.

Освен наведените училишни обврски на ученикот постојат и обврски каде ученикот треба да се грижи за својата лична хигиена и хигиената во училницата, односно да ја одржува чиста и сл.

7.2. Односот помеѓу наставникот и ученикот

Во секое училиште постојат одредени барања кои мора да се почитуваат од субјектите, односно од наставниците и учениците. Тие барања треба да бидат диференцирани според индивидуалните особини и способности на учениците.

Почитувањето на тие барања овозможува воспоставување на взаемна контрола, но доколку тие барања не се по волја на наставниците и учениците доаѓа до промени.

Меѓутоа помеѓу наставникот и ученикот се појавуваат пречки кои ги отежнуваат односите и со тоа одвивањето на наставата. Се појавуваат сериозни тешкотии или пречки (препреки) за да можат да се

воспостават меѓучовечки односи меѓу наставникот и ученикот и тие можат да бидат причини кои потекнуваат од наставникот и од ученикот.

Причини кои потекнуваат од наставникот се: недоволната комуникациска компетенција; лични квалитети на наставникот; недостаток на емотивна стабилност.

Додека како причини кои потекнуваат од ученикот се наведуваат: недостаток на потреба за комуницирање; недисциплинираност, агресивност, ниска култура на однесување; емотивна нестабилност, нервоза, страв, избувливост; низок степен на интелигенција, недостаток на знаење; способности, сиромашен речник; негативни квалитети на личноста, себичност, без одговорност.

Било која од овие пречки ја отежнува атмосферата и ги нарушува односите меѓу наставникот и учениците. Поради тоа доаѓа до конфликтни ситуации.

Недисциплината кај ученикот може да се појави како резултат на многу причини од кои: барање или добивање внимание (потреба да биде секогаш во центарот на вниманието); лошо мислење на ученикот за себе; неприспособеност на учениците; индивидуалните карактеристики на учениците можат да бидат извор на проблеми во однесувањето, како и социјалната група, односно групата во која припаѓа ученикот.

Според Кириако (Kyriacou) најважни причини за училишна недисциплина се: здодевност кај ученикот; долготраен ментален напор; неможност да се изврши активност; потреба за дружење; ниска училишна самосвест; емоционални проблеми; негативни односи и недостаток на негативни последици.⁴⁰

Наставникот е тој кој може да придонесе за успешно решавање на проблемите во одделението. За сето тоа потребно е тој да поседува големи знаења, вештини, волја, трпение, како и познавање на индивидуалните карактеристики на учениците, но и карактеристиките на средината во која живеат.

За да може да се воспостават позитивни односи меѓу наставникот и учениците потребно е: наставникот да иницира мотивираност и

⁴⁰ Kyriacou, C. (1986), *Effective Teaching in Schools*, Oxford: Basil Blackwell, стр. 84-86.

активност кај сите ученици; важен е квалитетот на воспоставените односи меѓу субјектите; позитивни меѓучовечки односи, почитување на индивидуалноста на ученикот. Како предуслов за градење на позитивни меѓучовечки односи е интеракцијата, преку која наставникот ќе го сослуша ученикот, ќе се соживее со проблемите на ученикот (емпатија), еднакви односи со сите ученици, овозможување на ученикот сам да го пронајде решението, наставникот да ги познава карактеристиките на учениците.

7.2.1. Градење на доверба

Довербата е еден од основните фактори за успешен однос меѓу наставникот и ученикот. За да може наставникот да има доверба во личноста на ученикот, најпрвин треба да има доверба во самиот себе.

Во основа односите помеѓу наставникот и ученикот можат да бидат позитивни и негативни. Позитивните односи се засноваат на меѓусебна доверба, разбирање, почитување, непосредност и искреност. Позитивните односи овозможуваат целокупната активност на ученикот да се заснова на потребите за комуницирање, креативност и самопотврдување на сопствените вредности. Напротив, додека, односите засновани на недоверба, недоразбирање, страв и непочитување се конфликтни односи, односно негативни односи. Негативните односи предизвикуваат психичка напнатост кај ученикот, ја оневозможуваат самостојноста кај ученикот, негативно влијаат на успехот и учењето, предизвикуваат недоверба меѓу учениците, со што негативно се одразува на општата клима во одделението.

Градењето на доверба е предодредено од претходното искуство, ставот спрема другите луѓе, од групата, односно одделението, општеството и сл. Пред сè, особено е важен првиот впечаток за воспоставување на меѓучовечки односи. Од првиот контакт зависи каков впечаток ќе стекне понатаму наставникот за ученикот.

7.2.2. Почит кон личноста на ученикот

Со самата промена на наставата од традиционална во современа се менува и односот на наставникот кон личноста на ученикот. Ученикот претставува суштество кон кое треба да се гледа со почит, односно да се почитува неговата личност. Секој ученик претставува индивидуа за себе па според тоа наставникот е тој кој треба да избира методи и техники за секој ученик посебно, сè со цел да бидат приспособени кон ученикот. Тој си има посебни барања и можности па затоа наставникот треба да ги почитува истите, се разбира, доколку се во границите на неговите можности. На пример, ученици од исто училиште, на иста возраст, различно реагираат на исти постапки или зборови на наставникот.

Доколку на ученикот за време на часот му е досадно, треба да се направи обид да му биде интересно и во никој случај не треба нештата да се изостават само затоа што не им се интересни.

Иако во едно одделение има околу триесет ученици потребно е наставникот да им посвети внимание, на секој поединечно, или доколку некој од нив има свое барање тоа треба да се испочитува .

Со самото почитување на личноста на ученикот се создава поволна училишна клима, која ќе придонесе за квалитетно коминицирање помеѓу наставникот и ученикот. Со самото тоа и ученикот ќе ја почитува личноста на наставникот.

Освен наставникот и другите ученици треба да го почитуваат својот соученик, односно да се почитуваат помеѓу себе. Често се случува во едно одделение да се сретнат ученици со различно мислење и едниот ученик да не го почитува другиот, со што тоа на крајот резултира со тепачка на двајцата ученици.

7.2.3. Атмосферата во училницата

Еден од многуте важни елементи за воспоставување на дисциплина во одделението е атмосферата во која ќе се одвива наставата, односно воспитно-образовниот процес.

Учениците кои се внимателни, послушни, дисциплинирани, добри, успешно се прилагодуваат на работата во училиштето. Со тоа можеме да кажеме дека дисциплината и вниманието на ученикот меѓусебно се поврзани. Вниманието на ученикот е еден од важните фактори за дисциплината во одделението, а од самото тоа зависи и каква ќе биде атмосферата во училницата. Доколку учениците внимателно го слушаат наставникот/наставничката тогаш владее атмосфера во која може да се работи.

Атмосферата во училницата зависи и од личноста на наставникот, од неговиот стил и начинот на раководење со одделението. Наставникот во одделението не е во лесна и едноставна положба. Доколку тој успее својата работа да ја направи интересна и разновидна, во своите постапки постојано да внесува новитети, изненадувања и сл. ќе владее интересна атмосфера во која може да се работи и сите ученици активно да бидат вклучени. Затоа еден од важните услови за вниманието на учениците е активноста. Учениците се внимателни доколку се активни и тоа пред сè психички активни, така што го следат наставникот и учествуваат во работата.

За атмосферата во одделението многу е важен и самиот ученик. Доколку тој го следи наставникот и активно е вклучен, наставникот може да работи, меѓутоа доколку еден од учениците разговара, „се задева“ со другарчето до себе, се шета за време на часот се губи атмосферата во која успешно може да се работи.

7.2.4. Двонасочна комуникација

Луѓето комуницираат секојдневно, било да е писмено или усно. Така е и во наставниот процес, наставникот и учениците меѓусебно комуницираат на различни начини.

Двонасочна комуникација не се одвива преку наредби, наметнување на авторитети туку комуникација со уважување на личноста на ученикот. Значи не треба само наставникот да кажува што и како, туку треба да се чуе и мислењето на ученикот. Ако постои таква комуникација, во проблемот подеднакво да учествуваат и наставникот и

учениците тоа е двонасочна комуникација, ако само се диктира а ученикот извршува тоа е еднонасочна комуникација, со еден збор послушност.

Многу често наставникот ќе каже „не можам да комуницирам со ученикот“, а тоа е првото правило што го одредува текот на понатамошната комуникација.

Наставникот кога им ја презентира новата наставна содржина на учениците тоа го прави преку еднонасочна комуникација, учениците немаат можност да одговорат. Но доколку сака да види колку учениците го слушаат внимателно или колку од нив знаат нешто повеќе за таа наставна единица, ги прашува и со тоа добива повратна информација, односно помеѓу нив се воспоставува двонасочна комуникација.

Важен елемент за успешен однос помеѓу наставникот и учениците е двонасочната комуникација, со која се остава доволно место за дискусија. Со самото тоа се подобрува и мотивацијата кај ученикот, со што тој чувствува дека неговите ставови и мислења се важни и со тоа се придонесува за донесување на одлука.

Меѓутоа двонасочна комуникација се воспоставува и помеѓу ученик и ученик. Со самото тоа се раѓа и другарство помеѓу нив, разбирање, поддршка и сл.

Од оваа двонасочна комуникација зависи и атмосферата во училиницата, односно училиштето.

7.2.5. Демократија во одделението

Демократијата во училиштето започнува со секојдневните работи. Многу е важно, учениците подеднакво како и наставниците, училиштето да го сфаќаат како нешто свое, односно да се избрише сликата за училиште како установа која учениците задолжително мора да ја посетуваат.

Во училиштето учениците треба да научат и да се воспитаат да ја почитуваат демократијата, односно да научат пристојно да се однесуваат кон луѓето со кои живеат, да го почитуваат нивното мислење, да научат заедно да живеат и работат.

Вежбањето на демократските вештини и нивното спроведување во праксата започнува со создавањето на чувство за одговорност. Во училиштето мора да се создаде чувство за колективна свест и превземање на одговорност за своите постапки, како би можеле личните способности и вештини да се искористат за доброто на сите, а не само за лично за себе.

Демократијата во училиштето пред сè значи дека заедничкото учење и соживот треба да се организираат посамостојно од страна на учениците.

Слободата на учениците сами да донесуваат некои одлуки има и свои граници и правила кои мора да се почитуваат. Учениците треба да знаат дека кон другите ученици или наставникот не треба да се однесуваат со непримерен тон, не треба во никој случај да го оштетуваат училишниот инвентар и сл.

Превземањето на одговорноста започнува со мали нешта, односно ученикот кој има чувство на одговорност за извршување на задачите со цел сите да имаат полза од тоа, во иднина ќе знае како правилно треба да се однесува, не само во училиштето туку и надвор од него. Учениците треба да знаат правилно да ја одржуваат хигиената во училиштето, и самите да придонесат да се создаде пријатна атмосфера во која може да се работи и учи.

Демократијата не е систем на управување туку нешто многу повеќе; тоа е пред сè облик на заеднички живот, заедничко искуство. Проширување на бројот на лицата во просторот каде се делат исти интереси на начин што секој својата работа мора да ја усогласи со работата на другите и да суди за работата на другите сè со цел сопствената работа да има смисла, значи исто што и да се уништат предрасудите помеѓу класата, расата и националната територија.⁴¹

⁴¹ Djui, Dz. (1966), *Vaspitanje I Demokratija*, Cetinje: Obod, стр. 64

8. Односот родител-наставник-ученик

Меѓусебните односи на наставникот и ученикот се многу актуелен и сложен педагошки проблем кој постои со постоењето на првите облици на организирана воспитно-образовна работа.

Проучувањето на меѓусебните односи помеѓу наставникот и ученикот го следат низа на тешкотии и проблеми кои тешко се решаваат. Тоа се:

- повеќефакторски детерминирани односи во училиштето;
- не може да се набљудуваат одвоено од меѓучовечките односи во општеството, односите во општеството и училиштето се тесно поврзани, дури и меѓусебно условени;
- меѓучовечките односи не се проучувани целосно, туку парцијално од различни научни дисциплини;
- во различни култури и заедници, меѓучовечките односи имале различен карактер, секоја заедница настојувала во својот училишен систем да постави односи кои одговараат на нивната културна реалност;
- во различните цивилизации и култури меѓусебните односи помеѓу наставникот и ученикот различно се третираат и вреднуваат.

Односите помеѓу ученикот и наставникот се одраз на општествените односи, резултат се на одредени сфаќања на човекот и потребата од нивниот развој.

Образовниот процес претставува облик на меѓусебно дејствување и соработка помеѓу наставникот и ученикот – оние кои поучуваат и оние кои учат, но во тој однос на меѓусебно дејствување се вклучени и родителите. Родителот, наставникот и ученикот се во меѓусебна взаемна интеракција и комуникација. Затоа е многу важно родителот да знае каква е комуникацијата помеѓу наставникот и родителот, односно што се случува за време на наставата. Потребна е соработка и активно учество на родителите.

Родителите се возрасни, зрели личности, кои веќе имаат одредена улога, задачи и одговорност во целокупниот живот и работа. Тоа значи дека е тешко да се најдат две исти семејства, или дури и двајца од

родителите кои подеднакво успешно ги решиле своите животни и семејни проблеми.

Најголем дел од родителите прават сè за успешно да го одгледаат своето дете. Доколку нивните желби не се остварат и нивното дете не покажува само позитивни резултати, се покажува дека нешто мора да се промени во условите во кое детето живее и работи. За да може сето тоа да се утврди потребна е меѓусебна соработка помеѓу наставникот и родителот.

Кај нас често таа соработка се остварува за време на родителските состаноци, каде се зборува за сите ученици. Меѓутоа, се случува за време на родителските состаноци, наставниците да зборуваат за однесувањето на одреден ученик. Со самото тоа не се почитува личноста на родителот, бидејќи за однесувањето и работата на поедин ученик не се зборува само пред неговите родители, туку и пред други родители. Многу родители слабите резултати на нивното дете ги доживуваат како навреда и избегнуваат да дојдат на следната родителска средба. Кога на било кој начин ќе се покаже недоволно почитување на личноста на родителот, тие почнуваат да ја избегнуваат секоја понатамошна соработка, што се одразува на работата и однесувањето на детето-ученикот.

Намалената соработка на родителот со наставникот го руши целокупниот однос наставник-ученик-родител.

За да не дојде до било какви нарушувања во тој однос потребно е активно вклучување и ангажирање на родителот, сè со цел да му помогне на своето дете, односно ученикот.

Почестите посети на родителот во училиштето ќе придонесат за тој самиот да биде во тек што се случува со неговото дете, каде покажува одредени слабости или кон што покажува поголема заинтересираност и афинитет.

Со тоа доаѓа до зацврстување и зајакнување на односот родител-наставник-ученик.

8.1. Родителот како учител на своето дете

Образованието на детето започнува од неговото раѓање и завршува до крајот на неговиот живот. Родителите постојано им пружат знаења на нивните деца.

Претежно, родителите се успешни учители на нивните деца се додека се уште мали, ретко имаат нереални очекувања и голем дел од однесувањата на децата ги сметаат за прифатливи. Родителите имаат одличен однос со нивните деца сè додека се мали, односно имаат природна способност да бидат успешни родители на нивните деца додека се мали. Меѓутоа како децата растат и се развиваат, нешто започнува да се случува со родителите. Започнуваат да им „држат“ лекции на нивните деца, ги форсираат, користат награди и казни. Испраќаат пораки преку кои ја искажуваат својата моќ и авторитет.

Како најдобри учители се сметаат родителите кои му овозможуваат на детето можност за учење, му го обезбедуваат она што му е потребно за учење, не се мешаат во нивните одлуки.

Доколку детето најде на некој проблем во процесот на учење, што често се случува, потребно е родителот да го охрабри, да го научи тоа што родителите сметаат дека треба да го знае, но не треба да се заборава дека тие не можат да научат наместо него, ниту можат да го натераат да го научи.⁴²

8.2. Влијанието на родителот и наставникот врз ученикот

Со примената на моќ и авторитет во подучување на децата, родителот може да си создаде проблеми – лутење, кавги, бес и солзи. Детето на авторитативното и присилно подучување ќе реагира со истите механизми кои ги развило додека родителите употребувале моќ за да го дисциплинираат.

⁴² Гордон, Т., (2001), *Како бити успешан наставник*, Београд: Креативни центар, стр.249-250.

Родителите, всушност не гледаат дека го губат своето влијание врз детето сè додека користат моќ и се обидуваат да ги научат децата на нешто.

Родителите и децата кои живеат во атмосфера во која не се користи моќ и авторитет и не постојат односи каде постојано некој губи или добива, непрекинато влијаат едни на други и во текот на целиот живот учат едни од други.

Кога наставниците во училиштето применуваат сила, учениците барем имаат можност да се префрлат кај друг наставник или можат да ја издржат таа состојба до крајот на полугодието или училишната година.

8.3. Ученикот помеѓу два авторитета

Зборот авторитативен значи покорување без критика или отпор. Под авторитативно однесување на наставникот подразбираме: доколку наставникот бара од ученикот да го известува за секој негов чекор што ќе го направи, доколку ученикот не прави ништо без наставникот, доколку нема можност за самостојна акција, доколку наставникот не ги прифаќа идеите и предлозите на ученикот и доколку бара да се спроведуваат и почитуваат неговите идеи и предлози, доколку бара апсолутна послушност, доколку ја прекинува дискусијата на учениците и тогаш кога таа се однесува на наставната содржина, односно училишните проблеми и ако исклучиво сам одлучува за тоа што е правилно, а што неправилно во однесувањето на ученикот.

Авторитативното воспитување е вид на воспитување кое се заснова на неправилно формиран авторитет на наставникот, бидејќи тргнува од ставот да биде успешен воспитно-образовниот процес со учениците потребна е строгост и дисциплина, како и безусловна послушност и покорност.

Таквото воспитување најчесто се одвива во атмосфера на присила и наметнат авторитет, било тоа да е наставникот во училиштето или родителот во семејството. Тука се тргнува од претпоставките дека детето е должно да слуша и да ги извршува наредбите без рамислувања и преговори, слепо да им верува и на родителот и на наставникот и да

изрази подготвеност дека е спремно да прави сé, не затоа што е уверено дека е добро, туку затоа што му е кажано дека така треба да прави. Со таквиот авторитет, било да е од наставникот или од родителот или во некој случај ученикот помеѓу два авторитети, се спречува оптимален развој на способностите и особините на личноста на ученикот.

Елементи на авторитативно воспитување денес има и во училиштата и во семејството, каде доминира атмосфера на присила и безусловна покорност. Тоа го има и од причина од незнаење и недоволна педагошка култура и образование како на родителите, така и на наставниците. Исто така, примената на закани и строгост е многу полесна отколку да се следат законитостите на психофизичкиот развој и да се дојде до карактеристиките на секој ученик, со што би се одбрал најадекватниот начин во воспитување според индивидуалните квалитети на личноста на секој ученик.

Наметнатиот авторитет во воспитувањето децата брзо го откриваат, па нивното однесување е преку изразување бунт и протест на таквиот авторитет на наставникот и родителот. Детето го прифаќа само вистинскиот авторитет, бидејќи овозможува оптимален развој на личноста на ученикот.

9. Дидактички модели на училишна дисциплина

Како водечки модели на училишна дисциплина во литературата се среќаваат моделите на: Кантер⁴³ (Lee and Marlene Canter), Драјкурс⁴⁴ (Rudolf Dreikurs), Гордон⁴⁵ (Thomas Gordon) и Гласер⁴⁶ (William Glasser). Меѓутоа покрај овие модели се среќаваат и моделите на: Кунин⁴⁷ (Jacob Kounin) и Жино (Haim Ginnott)⁴⁸.

⁴³ Assertive discipline is an approach to classroom management developed by Lee and Marlene Canter.

⁴⁴ Rudolf Dreikurs was an American psychiatrist and educator who developed psychologist Alfred Adler's system of individual psychology into a pragmatic method for understanding the purposes of reprehensible behaviour in children and for stimulating cooperative behaviour without punishment or reward.

⁴⁵ Was an American clinical psychologist. He is widely recognized as a pioneer in teaching communication skills and conflict resolution methods to parents, teachers, leaders, women, youth and salespeople. The model he developed came to known as the Gordon Model or the Gordon Method, a complete and integrated system for building and maintaining effective relationships.

⁴⁶ American psychiatrist born in Cleveland Ohio, he is the developer of reality therapy and choice theory..

⁴⁷ Jacob Kounin is a classroom management theorist.

⁴⁸ Haim G. Ginott was a teacher (but not of children in the classroom), child psychologist and psychotherapist, who worked with children and parents.

9.1. МОДЕЛ НА ЦВРСТА ДИСЦИПЛИНА – МОДЕЛ НА ЛИ И МАРЛИН КАНТЕР

Еден од првите модели на училишна дисциплина е моделот „цврста дисциплина“ (Assertive Discipline), позната уште и под името „железна дисциплина“, е еден од првите модели на училишна дисциплина кој го изградиле авторите Ли и Марлин Кантер во 1976 година.

Како основен принцип на овој модел се наведува дека учениците за да можат да учат, наставникот треба да има целосна контрола врз одделението. Нивните истражувања покажале дека наставниците кои биле предмет на истражување не биле доволно оспособени да управуваат, односно да го контролираат однесувањето на учениците. Нивниот модел „цврста дисциплина“ произлегол од позитивните истражувачки резултати, поточно од наставниците кои биле способни да воспостават дисциплина во одделението.

Авторите на овој модел имаат за цел цврстата дисциплина да ја потенцираат како позитивно влијание врз однесувањето на ученикот. Тие го претставуваат како модел кој им овозможува на наставниците успешно да го презентираат наставниот материјал, а учениците полесно да го усвојат. Со текот на времето овој модел трпел промени, постепено губејќи ја авторитарноста во интерес на демократијата.

Опис на моделот „цврста дисциплина“

Во овој модел е важно наставникот да постави очекувања во поглед на постигањата на учениците и потоа да ги спроведе тие очекувања во правила кои учениците ќе мора да ги почитуваат како и поврзување на тие правила со награди и казни.

Во примената на моделот на „цврста дисциплина“ наставниците ги применуваат следниве пет чекори:⁴⁹

1. Воочување и отстранување на пречките за цврста дисциплина. Во овој чекор наставникот треба да се ослободни од верувањата дека ученикот кој има проблем во семејството мора да има проблем и во

⁴⁹ Catey, A. (2004): *Assertive Discipline*, CTER Master 's Program EdPsy 399 Ol, Illinois: Univerzity of Illinios стр.67-69

училницата, односно да се однесува непримерно. Наставникот е оној кој не треба да дозволи учениците да не ги почитуваат правилата и со тоа да му наштетуваат нему и на другите ученици. Доколку кај некој ученик постои поголем проблем наставникот мора најпрвин да работи посебно со него, па потоа да продолжи со примена на дисциплината како и кај другите ученици.

2.Примена на цврст стил на реагирање и однесување на учениците. Доколку во едно одделение имаме ученици кои се степале, несамоуверениот наставник ќе каже: „Ве молам да престанете да се тепате“, непријателскиот наставник: „Повторно се однесувате како дивјаци“, додека цврстиот наставник: „Ние не се тепаме. Седите додека не се оладите“ а потоа се разговара за последиците од тоа однесување. Учениците, родителите и училишната управа точно знаат кое однесување го очекува од нив цврстиот наставник, односно како треба да се однесуваат. Наставникот е оној кој бара и превзема мерки да се почитуваат правилата. Кај овој наставник учениците што се однесуваат добро (примерно) добиваат награда, а оние што се однесуваат лошо (непримерно) добиваат казна, со што наставникот претходно јасно им опишува што направил.

3.Наставникот треба точно да им даде до знаење на учениците како треба да се однесуваат, што се бара од нив. На почетокот на секоја активност наставникот треба да им даде јасни упатства на учениците како треба да се однесуваат, да чекаат на ред кога некој друг зборува.

4.Учениците треба да се научат да се однесуваат во рамки на поставените граници и тоа треба да се почитува. Наставникот е оној кој однапред треба да си постави критериуми според кои ќе се води. Се препорачува користење на вербално одобрување и неоодобрување.

5.Примена на систем на позитивни последици. Наставникот може да ги награди учениците доколку се однесуваат добро, така што ќе им посвети посебно внимание, телефонски повик до родителите, или пак материјална награда.

Авторите на овој модел, „цврста дисциплина“ препорачуваат наставникот да направи дисциплински план. Според него учениците ќе знаат како треба да се однесуваат, а и наставникот ќе биде доследен и

ќе ги штити правата на учениците и да обезбеди поддршка од училиштето и родителите. Препорачливо е секој наставник да си создаде сопствен стил за реализирање на дисциплински план. Наставникот е оној кој ќе одлучи што да направи кога ученикот нема да се однесува според правилата во одделението. Тој може да најде алтернативно решение, разговарајќи со ученикот или да го пофали ученикот кој се однесува добро, така што оној што се однесува лошо може да го поправи своето однесување.

Моделот „цврста дисциплина“ се состои од елементи на дисциплински план како што се позитивни признанија и последици.

1. Наставникот треба да ги одреди правилата кои ќе се почитуваат во одделението. Правилата треба да бидат во мал број, да опфаќаат очекувања во поглед на однесувањето на ученикот во секој дел од часот. Тие треба да бидат изложени во училницата, така што ќе можат да ги видат сите ученици и секако да ги применуваат. Во зависност од возраста на учениците правилата во одделението можат да бидат различни, односно за помалите ученици правилата можат да се илустрираат.

2. Дисциплинскиот план треба да опфаќа и пофалби кои наставникот треба да ги користи. За создавање на позитивна атмосфера во едно одделение, Кантерови наведуваат дека се потребни позитивните признанија, односно награди. Со тоа се поттикнува примерно однесување кај ученикот, зголемување на неговата самодоверба, создавање позитивен однос и со тоа намалување на проблемите со однесувањето.

3. Кај овој модел авторите наведуваат и примена на негативни последици, кои треба да се применуваат непосредно и на смирен начин. Овде постојат пет стадиуми во казнувањето, за пет нивоа на прекршување. Прекршувајќи го правилото првиот пат ученикот добива опомена, додека секој следен пат казните се построги.

Доколку во едно одделение постојат поединечно недисциплинирани ученици, како сугестии авторите наведуваат:

1. Наставникот да покаже емпатија спрема ученикот;

2. Му поставува прашања за да открие зошто дошло до тој проблем;
3. Улогата на наставникот е да му помогне на ученикот;
4. Тој треба да определи што може да направи ученикот за да го поправи своето однесување;
5. Да се усогласат следните постапки на ученикот;
6. Од разговорот со наставникот, ученикот треба да изведе заклучок и при следниот разговор наставникот да провери дали има настанато некои промени во однесувањето кај ученикот. Цел е наставникот да му овозможи да го избере правилниот пат за подобро решавање на проблемот.
7. Потребно е на самиот почеток на училишната година наставникот да воспостави контакт со родителите на учениците.

Наставникот треба да постави дисциплински план со правила, а учениците треба да ги научат тие правила. Тој треба да ги запознае учениците со тие правила, користејќи позитивни последици за оние кои добро се однесуваат и негативни последици (казни) за оние кои се однесуваат лошо. Дисциплинскиот план треба да се истакне на видно место во училницата, но исто така, на родителите треба да им се испрати копија од него.

Основни принципи на моделот „цврста дисциплина“

Основата на моделот „цврста дисциплина“ почива врз теоријата на бихејвиоризмот⁵⁰. Наставникот што го применува овој модел точно знае како ученикот треба да се однесува и што не смее да прави, односно наставникот поставува правила на однесување во одделението и ги споменува последиците кои следуваат доколку правилата не се почитуваат.

Ли и Марлин Кантер нагласуваат дека наставниците кои го применуваат овој модел треба да одредат што е најдобро за нивните ученици. Во овој модел наставникот е главен во одделението и учениците немаат право да му пречат во изведувањето на наставата, како и на другите ученици. Наставникот е оној кој владее со ситуацијата во одделението. Со овој модел се штитат правата како на наставникот, така и на учениците. Основни права на наставникот се: да одржува оптимални услови за учење, помош од останатите органи во училиштето и родителите. Основни права на ученикот се: права да имаат наставник кој ќе им помага секојдневно, поддршка од наставникот кога се однесуваат примерно, право да изберат како ќе се однесуваат со што ќе ги знаат последиците кои следат од тоа однесување. Па според тоа, наставникот треба да направи план со точно одредени правила на однесување, последиците кои следат токолку не се почитуваат, но никогаш да не се работи против интересите на учениците.

⁵⁰ *Бихејвиоризмот* обично се референцира како наложена инструкција. Главен акцент на бихејвиоризмот се перцептивните индикатори на учењето. Во фокусот на бихејвиоризмот е набљудувањето на човековото однесување. J.B.Watson, основачот на бихејвиоризмот, го дефинира учењето како секвенца на стимулирачки и резултирачки акции во набљудувани причинско-последични односи. Примерот на бихејвиористите за класична условеност го демонстрира процесот во кој човекот учи да реагира на неутрални стимулатори на таков начин што нормално би бил поврзан со безусловните стимулатори. Примерот што често се цитира со класичната условеност е случајот на кучето на Павлов. Експериментот на Павлов го разгледува дигестивниот процес кај животните. Во спроведувањето на експериментот, Павлов забележал дека кучето реагираше кога слушало свонче. Ова се случувало поради тоа што кучето научило да ги поврзува неговите безусловни стимулатори (обично хранењето), со неутралните стимулатори на свонењето на свончето спојувајќи ги со процесот на јадење. Watson верувал дека стимулите што луѓето ги примаат можат да бидат генерирани внатрешно (на пример, гладот), или надворешно (на пример, врева). B.F.Skinner го проширува ова – според него доброволното или автоматското однесување е или зајакнато или ослабнато од присуството на наградата или на казната. Новото учење се појавува како резултат на позитивно засилување, а старите шеми на однесување се напуштаат како резултат на негативното засилување. Преземено на 9 јануари 2011.

Клучен момент, во овој модел според авторите, е наставникот. Тој може да го направи ученикот „добар“ давајќи му поддршка и признанија, доколку се однесува според поставените правила.

Според тоа како се однесува ученикот (примерно или непримерно) следуваат и наградите и казните. Целото внимание во овој модел се насочува кон наградувањето (поткрепувањето) на примерното однесување, а многу малку се применуваат казни. Според тоа наставникот се насочува кон позитивните особини на личноста на ученикот.

Како основни принципи во моделот „цврста дисциплина“ можат да се споменат:⁵¹

1. Барање на наставникот учениците да се однесуваат одговорно.
2. Барање наставникот да биде оспособен и успешен. Во едно одделение каде постои лоша контрола, кога самиот наставник не е успешен и не може да изведува наставата (не може да предава), а учениците не можат да учат.

Погрешно е верувањето дека примената на цврстата дисциплина ја гуши слободата на ученикот. Меѓутоа, доколку таа се одржува на некои хумани принципи им овозможува слобода на учениците и со тоа ги штити правата и на наставникот и на ученикот.

Во однос на начинот на одржување на дисциплината на часот, авторите воочиле три типа на наставници: *цврст наставник*, *потчинет (субмисивен)* и *непријателски*.

Карактеристики на *цврстиот наставник* се: доследен, смирен, цврст, емпатичен, праведен и активен, знае да поставува точни, јасни и директни барања до учениците. Цврстиот наставник претставува авторитет во одделението и одговара за своите постапки. Тој може внимателно да ги сослуша учениците и разговара со нив. Ваков наставник им пружа поддршка на учениците и гради позитивен однос заснован на доверба.

⁵¹ Исто, стр.70-71

Потчинетиот, односно попустливиот наставник е несамоуверен, пасивен и не им поставува барања на учениците како да се однесуваат и тој не одредува точно што очекува од нив.

Непријателскиот наставник постојано им се заканува, им вика или ги исмејува учениците. Овој наставник во споредба со претходните е агресивен и делува негативно врз учениците.

Критички осврт на моделот на Л. И М. Кантер

За моделот „цврста дисциплина“ постојат поделени мислење во однос на неговата примена во училиштето. Иако овој модел е познат и признат, сепак постојат одредени критики кон истиот. Кантерови сметаат дека овој модел е популарен, бидејќи неговата примена предизвикува позитивни промени во одделението. Меѓутоа, други автори сметаат дека овој модел нема добра методолошка основа, односно не е направено добро истражување. Други пак автори сметаат дека со примената на овој модел се создава поголема штета отколку корист.⁵²

Како една од поголемите критики на моделот „цврста дисциплина“ е тоа што управувањето во одделението оди од „од горе на надолу“, односно тука постои почитување на правилата што ги поставил наставникот или некој друг авторитет, кој има моќ за учениците, па според тоа се сема дека во овој модел постои јака и цврста контрола.

⁵² Goldenstein, M. and S. Goldenstein (1995): Applying Behavior Modification in the Classroom, in: Goldstein, S., L. Braswell, M. Goldstein, S. Sheridan and S. Zentall: *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior* (220-278). New York: John Wiley and Sons.

9.2. МОДЕЛ НА ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА НА ФРИДРИХ ЦОНС

Опис на моделот „ позитивна дисциплина„ принципи и цели

Моделот на Цонс содржи четири методи: поставување на правила, примена на одговорност, примена на правилно однесување и систем на поддршка. Петтиот елемент на програмата е структурата на одделението. Како што тврди самиот автор, овој модел опфаќа постапки кои се непријателски насочени, го намалуваат стресот и се самоелеминиращки.

1. Метод на поставување на правила.⁵³

Примената на невербалната комуникација од страна на наставникот има за цел да постави правила на однесување. Наставникот применувајќи невербална комуникација го поттикнува ученикот да се откаже од несоодветното однесување. Тука спаѓа примената на разни мимики, гестови, движења со главата, израз на лицето (смирено), држење на телото и др. На тој начин ученикот ќе се поттикне за работа на часот, а воопшто нема да се прекине наставата. Наставникот мора да воспостави рамнотежа применувајќи благи форми на казна, но истовремено и на наградување.

Цонс, истакнува дека како една од најголемите грешки на наставникот е кога гласно ќе го опомене ученикот и ќе го критикува пред целото одделение со што веднаш се нарушува позитивната атмосфера во одделението. Со тоа се привлекува вниманието на другите ученици, се менува текот на часот и директно се поддржува лошото однесување на ученикот. Значи примената на јазикот на телото ќе биде поефикасен за разлика од вербалната опомена. Знаејќи ги правилата како треба да се однесува ученикот, наставникот може да му укаже така што нема да им пречи на другите ученици со своето однесување. Важно во сето ова е и близината на наставникот со ученикот, односно и самото стоење до ученикот може да доведе до спречување во лошото однесување.

⁵³ Исто

Во поставувањето на граници постојат конкретни чекори, како што се: веднаш да ја прекине наставата, наставникот треба да има „очи и на грбот“, да се сврти кон ученикот и со погледот да му укаже, да одите до клупата на ученикот – моќ на просторна близина, задржување на наставникот пред и позади ученикот.

2. Метод за вежбање на одговорност.⁵⁴

Примена на одговорност за воведување позитивна соработка во одделението. Авторот смета дека на учениците им е потребен систем за стимулирање, со кој наставникот ќе ги мотивира учениците да си ги извршуваат зададените задачи. Наставникот треба да е подготвен во секој момент да може да им помогне на учениците, да им пружи позитивна поддршка. Џонс смета дека не треба оцените, симболични признанија и други награди да се користат како стимулација за учениците, бидејќи со тоа ќе се мотивираат успешните ученици. Потребно е наградата да се дава на целото одделение, односно на сите ученици, за оние задачи кои ги сакат и работат со посебен интерес. Со тоа учениците ќе бидат задоволни, се учат на одговорност, затоа што добиената награда е за она што го сакат и понатаму треба да донесат правилна одлука како истата ќе ја употребат. Со тоа во одделението се развива клима на соработка меѓу учениците, затоа што позитивното однесување на секој ученик допринесува за заработување на награда. За да може наставникот да го спроведе тој систем на поттикнување потребно е тој посебно да биде оспособен за вештини и активности.

3. Метод на примена на правилно однесување.⁵⁵

Доколку во едно одделение постојат ученици кои често прават проблеми и не се вклучени во системот на вежбање на одговорност, потребно е наставникот со истите да работи со посебна индивидуализирана програма. Таа програма има за цел да ги охрабри учениците да престанат да се однесуваат не непосакуван начин.

⁵⁴ Исто
⁵⁵ Исто

1. Метод на примена за систем на поддршка.

Овој систем е предвид за учениците кои прават дисциплински проблеми и покрај многубројните мерки кои се превземени претходно, а не успеале.

Овој потпорен систем опфаќа низа казни, негативни санкции за неприфатливото однесување на ученикот. Овие негативни санкции се јавуваат со различно ниво на јачина. Наставникот треба да воспостави рамнотежа применувајќи негативни и позитивни санкции, односно со секој вид на негативна мерка (казна) потребно е да се дава и позитивна мерка (награда).

Моделот на Фридрих Џонс содржи три нивоа на негативни санкции.

Првото ниво е примена на мали негативни санкции (мали казни), тивка опомена од страна на наставникот или пак состанок насамо со ученикот.

Второто ниво е ниво на средни негативни санкции (казни со средна јачина). Овде наставникот го исклучува ученикот од сактивностите, ученикот се испраќа надвор во ходникот, задржување и разговор по завршувањето на часовите, состанок со родителите или намалување на оцените.

Третото ниво е примена на големи негативни санкции (големи казни), каде што ученикот се испраќа кај директорот на разговор или се применуваат телесни казни.⁵⁶

Во моделот „позитивна дисциплина“ особено е важна структурата на училиштето. Покрај четирите методи кои ги споменавме претходно битна е и организацијата на времето и просторот во училницата, како и училишните правила. Наставникот потребно е да постави општи правила за правилно однесување, опремување на училницата така што наставникот ќе може да се движи низ неа без никакви проблеми и ќе може да ги гледа сите ученици.

Фридрих Џонс моделот на „позитивна дисциплина“ го засновал на истражувањата за тоа како се однесуваат наставниците кога учениците се однесуваат лошо.

⁵⁶ Jones, F. (2004b): Tools for Teaching , <http://fredjones.com/index.html>

Во текот на своето истражување дошол до резултати дека наставниците во просек во училница губат околу 50% од времето за настава затоа што учениците не работат на часот или на некои други начини пречат во учењето. Од тие 50% од изгубеното време, 80% е во врска со зборувањето на часот без одобрување, 19% е изгубено поради шетањето на ученикот по училницата, правење бука и слично, а само 1% се губи поради сериозни проблеми во однесувањето на ученикот.⁵⁷

Авторот смета дека кога кај ученикот ќе постои самоконтрола и одговорност, тогаш тој ќе се однесува на начин соодветен за часот. За да може успешно да се одвива целиот процес на настава потребно е наставникот со примена на вештини да го ограничи однесувањето на учениците. Џонс, управувањето со одделението го разбира како процес во која мора да се поврзани дисциплината, наставата и мотивацијата на ученикот. Според него, дисциплината е „процес на применување на стандарди и градење на соработка, со што многу малку ќе се создаваат проблеми во наставата, а повеќе ќе се учи“. ⁵⁸ За успешно одвивање на наставниот процес потребно е ангажирање на сите сетива кај учениците, со што наставата ќе им биде интересна, учениците ќе уживаат, а со тоа и самиот наставник ќе биде задоволен. Фред Џонс им препорачува на наставниците „за да можат да уживаат во наставата, мора едноставно да се опуштат во текот на наставата. Управувањето со одделението мора да се гради од темел, така што поголемиот број од потенцијални проблеми нема ни да се појават“. ⁵⁹

Како и моделот „цврста дисциплина“ и овој модел се заснова на бихејвиоризмот, односно постои примена на поткрепување, односно награда за доброто (соодветното) однесување на ученикот на часот и казнување за лошото однесување. Самиот автор смета дека посакуваното (соодветното) однесување е под вилјание на контролата на стимулации, односно мора да постои причина за да може ученикот да направи нешто по своја волја.

⁵⁷ Jones F. (2004) *Positive Classroom Discipline*, Second Edition in Category: Books стр.36

⁵⁸ Исто, стр.37

⁵⁹ Исто, стр.37-38

Моделот „позитивна дисциплина“ се состои од прост и сложен систем на стимулатори. Простиот систем на стимулатори се состои од задачи, награди, надгледување на однесувањето на ученикот, додека сложениот систем на стимулатори изобилува со дополнителни награди и казни за ученикот кој се однесува лошо. За ученикот кој покажува сериозни проблеми во однесувањето се применува систем на хиерархија на негативни санкции, кој се нарекува потпорен систем (back up system). Тој хиерархиски систем се состои од две половини. Долната половина опфаќа мали и средни негативни санкции, кои може да ги даде самиот наставник, додека на самиот врв се големите санкции. Овие санкции се применуваат кога постојат озбилни проблеми, а истите ги спроведува директорот на училиштето или некое административно лице. Самиот автор нагласува дека мора да се внимава примената на негативните санкции, бидејќи може да делува демотивирачки особено за оние ученици кои се најнедисциплинирани. При појавата на проблем наставникот треба да користи благи форми на негативни санкции, сè со цел да не настане поголем проблем кој потешко може да се реши.

Позитивната дисциплина се дели на два дела. Првиот дел му припаѓа на наставникот, којшто треба да направи сè за да го избегне казнувањето и вториот дел се состои од казнување (потпорен систем). Авторот на овој модел им препорачува на наставниците пред да го решат проблематичното однесување кај некој ученик, прво да му понудат решение (позитивно) како истиот проблем може да се реши. Значи само на тој начин лошото однесување кое се појавило кај ученикот нема повеќе да се повтори. Понатаму во својот систем на управување потребна е примена на позитивно поткрепување (наградување) се со цел да се добијат позитивни резултати кај однесувањето на ученикот. Токму поради ова и овој модел на Џонс е наречен „позитивна дисциплина“. Авторот смета дека учениците кои прават проблеми не треба да се казнуваат, туку однесувањето на ученикот да биде насочено кон позитивно однесување (примена на награди).

Критички осврт на моделот на Џонс – Позитивна дисциплина

Како позитивна страна на овој модел може да се наведе искуството на наставниците кои го користеле овој модел. Голем број на наставници се задоволни поради примената на невербалната комуникација, со што тие се чувствуваат сигурни и поуспешни.

Додека, пак, како критика на овој модел се наведува тоа што овој модел се покажал како неефикасен за ученици кои покажуваа сериозни дисциплински проблеми. Недостаток на овој модел е и примената на награди за доброто однесување на ученикот.

9.3. МОДЕЛ НА ДИСЦИПЛИНА БЕЗ ПРИСИЛА НА ВИЛИЈАМ ГЛАСЕР

Моделот на Вилијам Гласер „дисциплина без присилување“ е модел со бихејвиорално-когнитивен пристап. Според него ученикот се поттикнува сам да си ги решава своите проблеми. Доколку се однесува недисциплинирано се задолжува да си направи план како да го промени лошото однесување.

Овој модел припаѓа на категоријата на модели каде што односот помеѓу ученикот и наставникот се засновани врз договор. Тие разговараат за проблемите и од тоа следи користење на логички последици. Според мислењето на некои автори овој модел е поуспешен и од моделите кои се засновани на развивање добри односи и создавање на емоционална клима.

Основни идеи и теориски претпоставки на моделот на Гласер

Моделот на Гласер ги содржи следните методи:
реалитетна терапија⁶⁰, теорија на избор и квалитетно училиште

Според теоријата на Гласер сè што прави човекот е однесување, а секое однесување има некоја посебна цел, а таа цел е резултат на неговите потреби. Тој смета дека луѓето или надворешните случувања никогаш не можат да го стимулираат човекот, бидејќи секое однесување е внатрешно мотивирано. Па според тоа, ние одговараме на телефон како резултат на тоа што така сме избрале да комуницираме, а не затоа што така реагираме на звонењето на телефонот.

Основни човечки потреби, кои се подеднакво важни и го мотивираат целокупното човечко однесување се: сигурност (храна, облека и лична безбедност), припадност (поврзаност, љубов), моќ, слобода и забава. Гласер смета дека психолошките потреби имаат извор во гените, исто како и биолошките. Основните психолошки потреби луѓето ги исполнуваат низ љубов, желба и соработка со другите луѓе, како и задоволување на потребите. За да ги задоволат своите потреби,

⁶⁰ What is Reality Therapy (2004): <http://indigo.ie/%7Eirti/whatis.htm>

личноста може да се однесува, односно да дејствува, да мисли, да чувствува, сè со цел да се добие што се сака.

Врз основа на својата теорија на контрола Гласер ја засновал реалитетната терапија, како метод кој е насочен да им помогне на луѓето. Во рамките на оваа терапија луѓето учат како да го насочат својот живот, изборот што ќе го направат да биде успешен и да можат успешно да се справат со животот.

Според Гласер луѓето кои се однесуваат на неприфатлив начин треба да признаат дека тоа однесување е неприфатливо и да научат како треба да се однесуваат на логичен и продуктивен начин. Со реалитетната терапија секој поединец треба да научи да ги задоволи своите потреби на начин на кој нема да ги загрози потребите на другите.

Реалитетната терапија во образованието

Според теоријата на Гласер, во наставата е важно да се води сметка за задоволување на основните генетски психолошки потреби на ученикот, и тоа потребата за припаѓање, моќ, забава и слобода.⁶¹

Потребата или чувството за припаѓање во одделението претставува вклучување на ученикот во работата на часот. Потребно е вклучување на учениците во дискусија со своите врсници. Потребата за припаѓање може да се задоволи и со почестите состаноци, а особено вклучување на учениците во работа со тимови. Со тоа ќе се развие комуникацијата меѓу учениците, можност за донесување некои одлуки кои се однесуваат на целото одделение. Така некој од учениците ќе ја превземе улогата на лидер со што ќе се одземе моќта на наставникот. Една од важните работи за учениците се содржините (наставните единици) кои се изучуваат да бидат интересни (занимливи) за учениците. Понекогаш може наставникот да им даде можност на учениците да направат избор во врска со наставата, така што наставниот час нема да им биде досадно како во традиционалната настава.

⁶¹ William Glasser Institute (2004): Reality Therapy, <http://www.wglasser.com/whatisrt.htm>

Според оваа терапија на Гласер особено е важна одговорноста на учениците. Значи тие треба да внимаваат како се однесуваат, треба да се прилагодат, така што нивното однесување ќе биде продуктивно и за целата средина. Улогата на наставникот во оваа реалитетна терапија е во договор со учениците да се одреди она однесување кое ќе биде прифатливо.

Наставникот треба да создава средина која ќе биде интересна за учениците. Тој треба да им задава задачи на учениците со кои ќе се истакнуваат нивните способности и ќе се научат на одговорност.

Квалитетно училиште

Гласер верува дека училиштето е основата за живот на учениците, односно ако ученикот е успешен во училиштето ќе биде успешен и во животот. Тој зборува за квалитетно училиште, каде што е потребно прилагодување на наставната програма според основните психолошки потреби на учениците. Тој исто така зборува и за нов пристап на мотивација на учениците, односно тие не се мотивирани за работа во училиштето, затоа што тоа го гледаат како нешто неважно за нивните основни потреби.

Во ова квалитетно училиште на Гласер улогата на наставникот е улога на водич, значи тој не е во улога на газда или шеф. Наставникот – шеф во својата работа со учениците користи надраги и казни, каде учениците треба да се придржуваат кон одредени правила. Додека улогата на наставникот – водич е да избегнува присилувања, тој им објаснува на учениците што треба да работат, а притоа да бидат задоволени нивните основни потреби.

Гласер своите идеи за тоа како треба да изгледа училиштето ги изнел во моделот на квалитетно училиште. За училиштата што работат според овој модел постојат одредени критериуми. Тоа се следните (Reality Therapy, 2004):

- Да постои топла средина во училиштето, односно да владее доверба и моќ помеѓу самите ученици и наставникот;

- Нагласување на вкупната способност на ученикот за учење;
- Сите ученици во текот на учебната година да направат барем по една „квалитетна работа“ каде ќе бидат ангажирани нивните способности и можности;
- Учениците да ја применуваат својата теорија на избор во животот;
- Учениците да постигаат подобри постигнувања на испитите за упис на факултет.

Реалитетната терапија наставникот може да ја користи како техника со која ќе управува со учениците. Но, тој мора да има предвид: Што сака? Што прави? и Каков е неговиот план?

Основни принципи на моделот за дисциплина на Гласер

Пристапот на Гласер за „управување во одделението без присила“ пред сè е насочен кон самоконтролата на ученикот. Овде наставникот поставува јасни правила кои треба да се почитуваат, без казни или закани. Одговорност на секој ученик е да соработува со другите и да постапува според правилата. На оние ученици кои не постапуваат според правилата им се дава до знаење дека нема да им се дозволи да продолжат да се однесуваат така, притоа наведувајќи ги како треба да го решат проблемот.

Основни принципи на моделот на дисциплина на Гласер, засновани на реалитетната терапија се:

1. Учениците се разумни суштества кои сами треба да изберат како ќе се однесуваат и како ќе го контролираат своето однесување.
2. Наставникот треба да им помогне на учениците да го направат правилниот избор, односно непримерното однесување е лош избор, а примерното однесување добар избор.
3. Потребно е наставникот на одделенските состаноци да формулира училишни правила на однесување кои мора да се почитуваат, како и последиците доколку не ги почитуваат.

4.Наставникот треба да му помогне на ученикот кој се однесува лошо да доживее разумна последица на изборот кој самиот го направил.

5.Да му помогне на ученикот да направи подобар избор во своето однесување.

6.Како редовен дел од наставната програма потребно е да бидат одделенските состаноци, на кои може да се утврди со кој проблем се соочуваат учениците.

Опис на моделот „дисциплина без присила“

Суштината на овој модел на Гласер е во редовното одржување на одделенските состаноци. Тој опишува три типа на одделенски состаноци: состаноци за решавање на социјални проблеми, кои се занимаваат со социјалното однесување на ученикот во училиштето; отворени состаноци (open-ended), кои се занимаваат со интелектуално важни теми и образовно-дијагностички состаноци. Улогата на наставникот на состаноците на кои се разговара за проблемите кои се појавиле, е улога на групен водич, а не улога на наставник. На овие состаноци се разговара за проблемите на целото одделение, односно сите ученици. На овие состаноци се разговара и за проблеми кои ги изнесуваат самите ученици. Овде учениците заедно со наставниците дискутираат сè со цел да се најде прифатливо решение, а не да го бараат оној кој е крив. За одржувањето на дискусијата потребно е наставникот да е вешт успешно да ја води истата. Планот на Гласер за решавање на проблемите со недисциплинираното однесување на учениците е насочен кон однесувањето, отколку на чувствата на ученикот. Потребно е редовно или барем повремено одржување на одделенските состаноци што ќе биде корисно за учениците.⁶²

Како теми на разговор за одделенските состаноци може да послужат следните прашања: Можеме ли нешто да промениме во реализирањето на наставата или некоја друга активност? Кои активности

⁶² Glasser, W. (1994), *Kvalitetna škola-škola bez prisile*, Zagreb: Educa, стр.53-55

ви причинуваат најголемо задоволување? Што можеме да вметнеме или изоставиме за наставата да биде поквалитетна.

Гласер не сака да ги применува наградите и казните во својот модел за дисциплинирање, односно не се сложува со тоа. Меѓутоа смета дека понекогаш е добра примената на програмата за поткрепување за учениците кои се однесуваат добро, ниту одземање на истата кога учениците ќе се однесуваат на неприфатлив начин.

Постапките кои наставникот ги превзема кога учениците се однесуваат лошо, односно ги кршат правилата, Гласер ги разложил во „десет чекори за добра дисциплина“. Цел на овие постапки е на ученикот му се покаже дека тој е одговорен за своето лошо однесување во училиштето. Тие десет чекори авторот им ги дава како препорака на наставниците (според: Good and Brophy, 1991: 237-238):

1. Наставникот да направи листа на реакции типични за недисциплинираното однесување на ученикот.
2. Да се анализира таа листа и при тоа да се види што и како делува, а што треба да се исфрли.
3. Потребно е наставникот да ги подобри личните односи со ученикот, така што ќе побара од него да направи некои посебно задолжение.
4. Се бара од ученикот да опише што точно направил и наставникот да побара да престане со тоа.
Доколку со примената на претходните чекори неможе да се реши проблемот тогаш се преземаат нови чекори.
5. Организирање на краток состанок на кој ученикот треба повторно да опише како се однесува. Според тоа ученикот треба да каже дали неговото однесување е против правилата и како всушност треба да се однесува.
6. Повторување на претходниот чекор, меѓутоа овој пат ученикот да направи план како ќе го реши проблемот.
7. Ученикот да се изолира од одделението, сè додека не направи план според кој ќе се придржува во иднина и додека не потврди дека ќе го следи планот.

8. Ако сите претходни чекори не делувале, потребно е ученикот привремено да се оддалечи од одделението. Потоа за тие ученици е задолжен директорот или некои друго лице. Потребно е ученикот да ги следи правилата во училиницата или ќе продолжи да биде изолиран од одделението.
9. Ако и понатаму се јавуваат проблеми со ученикот и тој не се усогласи со правилата во рамки на училиштето потребно е да се повикаат родителите, тој ден да го одведат дома и гледниот ден да се резимираат заклучоците.
10. Учениците кои не одговарат на претходните чекоти потребно е да се оддалечат од училиштето и да се упатат на друга служба.

Критички осврт на моделот на Гласер

Како една од предностите на овој модел е примената на одделенските состаноци. Голем број на стручници кои се занимаваат со проблемот на дисциплината се сложуваат дека примената на одделенските состаноци се одличен начин учениците да ги подобрат своите вештини во решавање на проблемите, со тоа се развива и демократска средина во одделението. Меѓутоа во некои литератури се предупредува дека овие состаноци понекогаш може да бидат потенцијално опасни за некои ученици.

Како недостаток на овој модел се наведува тоа што не може да се применува со ученици кои имаат пречки во развојот, пореметувања во однесувањето и емоции. При примената на овој модел во училишната пракса како проблем се покажало тоа што наставниците мора претходно да бидат обучени за примена на истиот.

Како допринос на моделот на Гласер во подрачјето на дисциплината се наведува дека тој прв ги поставил одделенските состаноци, каде што заедно дискутираат учениците и родителите сè со цел да се пронајде решение за проблематичното однесување на учениците. Гласер укажал на тоа дека дисциплината зависи од задоволувањето на основните потреби на учениците, со што се бара наставата да биде интересна и забавна за сите ученици.

9.4. МОДЕЛ НА СОЦИЈАЛНА ДИСЦИПЛИНА НА РУДОЛФ ДРАЈКУРС

Основни теоретски поставки и принципи на моделот Социјална дисциплина

Рудолф Драјкурс како психијатар и педагог, студент на Алфред Адлер, верувал дека основен мотив на однесувањето на човекот е да бидеш прифатен и почитуван од страна на другите луѓе: „секое однесување па и лошото, има цел и е насочено кон поттикнување на социјалното почитување“. (според Dreikurs..., 2004). Тој сметал дека улогата на наставникот е да им пружи охрабрување и неопходни средства на учениците за да постанат подобри луѓе.⁶³

Како основни поими, претпоставки и принципи на моделот „социјална или демократска дисциплина“ се:

1. Дисциплинирањето се разликува од казнувањето. Драјкурс не го користи казнувањето во својот модел бидејќи тоа е некорисно, апсурдно и штетно. Со казнувањето му се нанесува штета на детето. Тоа се користи кога некој е лут и сака да му се освети на детето, а со тоа детето се чувствува безвредно. За разлика од казнувањето, дисциплинирањето е засновано на почитување на личноста на детето, тоа му нуди избор на детето. Драјкурс дисциплината ја дефинира како самоконтрола, со што улогата на наставникот е да им помогне на учениците да си постават граници и да научат да се контролираат самите себе.

2. Добрата дисциплина неможе да се појави ниту во демократско водење на одделението, ниту во попустливо одделение. Драјкурс во својот модел им препорачува на наставниците демократско водење на одделението. Значи тој е против автократското водење, односно на учениците да им се наметнуваат одлуките на наставникот. Демократскиот наставник сепак е во улога на раководител во одделението, но тој ги вклучува и учениците во одредување на правилата и последиците. Учениците имаат потполна слобода да ги кажат своите идеи и предлози. Со тоа во тоа одделение се развива

⁶³ Dreikurs, Rudolf. 2000. *Encouraging Children to Learn*. Behavioral, стр.128

клима на соработка помеѓу учениците, рамноправност, самопочитување и самодисциплина.

3.Примарна цел која го мотивира однесувањето на ученикот е чувството на припаѓање; Улогата на наставникот е кај ученикот да развие чувство на припаѓање, како и тоа дека се важни членови во одделението. Секој ученик сака да има чувство дека припаѓа во одделението и доколку стекне чувство дека не припаѓа во истото тогаш ученикот ќе се сврти кон погрешен правец, барајќи моќ, osveta или беспомошност. На тој начин ученикот ќе се однесува недисциплинирано. Тоа однесување секогаш е насочено кон неадекватниот однос на наставникот.

4.Наставникот треба да применува охрабрување на ученикот. Драјкурс наведува дека не треба да се користи пофалбата, затоа што ученикот ќе се научи на нив и нивната честа примена може да доведе во негативно дејство. Потребно е наставникот да го охрабрува трудот на ученикот, затоа што недисциплинираниот ученик најчесто е обесхрабрен ученик.

5.Наставникот треба да им покаже на учениците дека нивното лошо однесување го следат логички последици. Значи одредувајќи ги правилата наставникот и учениците знаат кои последици следуваат доколку не се користат истите. Во одредувањето на последиците се вклучуваат и родителите.

Опис на моделот „социјална дисциплина“ на Драјкурс

Моделот на Драјкурс е заснован на идеите дека постојат четири подсвесни, несоодветни или погрешни цели поради кои ученикот лошо се однесува. Основната цел на таквото однесување всушност е чувството на припаѓање и важност. Четирите погрешни цели на однесување на ученикот се: да се добие внимание, да се постигне моќ и контрола, да се оствари osveta и да се постигне беспомошност и несоодветност.⁶⁴

⁶⁴ Dreikurs, Rudolf. 2000. *Encouraging Children to Learn*. Behavioral стр.130-143

Доколку ученикот во одделението чувствува дека не добива признанија од наставникот, тогаш бара начин со кој ќе го привлече истото. Ако не може да го постигне преку примерно однесување, тогаш се однесува непримерно. Ученикот поставува прашања кои не се значајни, не сака да работи, а со сето тоа бара повеќе да биде критикуван од страна на наставникот, отколку да биде незабележан.

Кога ученикот ќе се однесува непримерно наставникот не треба да му посветува внимание на таквото однесување, бидејќи со тоа нема да му помогне правилно да се однесува. Драјкурс на наставниците им препорачува:

- Помалку внимание да се посветува на лошото однесување на ученикот. Потребно е наставникот да се прави дека не го забележува ученикот, писмено да го коментира неговото однесување сè со цел да не го привлече вниманието на другите ученици.
- Во тој момент од часот наставникот да направи нешто неочекувано (пример, да го исклучи светлото).
- Да го премести ученикот на друго место на седење.
- Да се направи план што ќе му се даде на ученикот како награда за доброто однесување.
- Да се води разговор на одредена тема.
- Да се користат логичките последици.

Цел на лошото однесување на ученикот е здобивање со чувство на моќ, ученикот бара да биде центар на внимание. Наставникот не треба да влегува во конфликт со ученикот, ниту да бара од него да престане со лошото однесување. Со тоа ученикот станува уште понемирен и го предизвикува наставникот. Наставникот треба да го наведе ученикот да побара некоја друга цел на однесување. Драјкурс ги наведува следните постапки (Responding... 1987):

- Откривање на целта на ученикот;
- Наставникот да не влегува во конфликт со ученикот;

- Наставникот разговара со ученикот сè со цел да се согласат околу одлуката да соработуваат;
- Да се направи нешто неочекувано, всушност нешто спротивно од она што го очекува ученикот;
- Наставникот да користи хумор, а не сарказам;
- Користење на логички последици;
- Водење на групна дискусија за одговорноста на учениците во одделението.

Оној ученик кој има за цел да се освети некому се однесува грубо и сака физички или психички да ги повреди другите. Затоа наставникот треба да внимава како се однесува со него, односно да постапува на чувствителен начин, бидејќи ученикот веќе се чувствува несакан и занемарен.

На наставниците кои имаат такви ученици им се препорачува:

- Да најдат вешт излез (да се признае моќта на ученикот);
- Да користат тајм-аут;
- Наставникот да му дозволи на ученикот да доживее логички или природни последици од своето лошо однесување;
- Откривање на целта на ученикот;
- Наставникот да разговара со ученикот за неговото предизвикување на другите, но и за неговите добри особини кои може да ги користи за да го прифатат другите;
- Наставникот да води разговор на темата „Што е добро кај учениците во одделението“.

Беспомошноста и повлекувањето како мотиви на лошото однесување на ученикот се манифестираат така што ученикот сака да остане незабележан, постапува пасивно и се однесува летаргично. Тој одбива да слуша и ги одбива поголемиот дел од образовните барања. Не сака да се вклучува во никакви активности на часот и сака да остане сам. Единствена цел на таквиот ученик е да не биде повторно повреден, понижен или фрустриран.

Во тој случај наставникот се чувствува беспомошен и неспособен во однос на постапките на ученикот.

Драјкурс наведува неколку постапки кои може да ги преземе наставникот:

- Прилагодување на наставните методи;
- Користење на конкретни материјали, учење со помош на компјутер;
- Да им се овозможи на учениците да учат чекор по чекор, во мали целини;
- Наставникот да обезбеди некој кој ќе му помага на ученикот;
- Да се учи ученикот за себе да зборува позитивно;
- Да се увери детето дека грешките кои ги прави се природен дел од учењето;
- Наставникот да се здобие со довербата на ученикот;
- Да му се укаже на ученикот на неговите претходни успеси;
- Учењето да се направи очигледно;
- Да му се даде признание на ученикот за тоа што го постигнал;
- Да се открие целта на ученикот.

Драјкурс верува дека детето мора да помине низ четири стадиуми, односно најпрвин има за цел барање внимание, потоа следува барање на моќ. Доколку ова не го задоволи, тогаш ученикот ќе бара совет и доколку нема да успее и во тоа избегнува секаков контакт и станува обесхрабрен.

Моделот на „социјална дисциплина“ содржи четири чекори кои му помагаат на наставникот да го разреши проблемот со лошото однесување на ученикот.

1. Наставникот треба да го набљудува ученикот и да собира информации кога тој е со своите врстници и семејството како се однесува.
2. По добивање на информациите за ученикот, наставникот добива претпоставки за тоа што би можело да биде цел на лошото однесување на ученикот;

3. Наставникот проверува дали неговите претпоставки се точни за лошото однесување на ученикот, разгледувајќи што тој чувствува во врска со истото.
4. На крајот се проверуваат претпоставките така што наставникот му поставува прашања на ученикот за неговото однесување, при тоа внимателно разгледувајќи ја неговата реакција.

Клучен момент во моделот „социјална дисциплина“ е наставникот да ја препознае причината зошто ученикот се однесува недисциплинирано и што сака да постигне со своето лошо однесување. Драјкурс верува дека наставникот може да ја открие целта на лошото однесување на ученикот и на тој начин ќе го преиспита сопственото чувство за тоа однесување.⁶⁵

Наставникот може да открие што сака да постигне ученикот со лошото однесување откако ќе го опомени. Доколку ученикот по опомената од наставникот престанува со лошото однесување тогаш негова цел е да привлече внимание. Но, ако и после опомената ученикот продолжува да се однесува лошо тогаш неговата цел е да добие моќ. Ако ученикот што е опоменат од наставникот се лути, значи дека неправедно е оптужен и сака одмазда. А доколку ученикот не работи ништо на часот само седи, тогаш обично е во прашање вистинска или замислена адекватност.

Бидејќи децата не се свесни за своите погрешни цели, може да им помогне наставникот поставувајќи им прашања. (Дали можеби би сакал да обратам повеќе внимание на тебе?, дали би сакал да ги повредиш другите, бидејќи мислиш дека тие те повредице тебе?...).

Критички осврт на моделот на Рудолф Драјкурс

Предноста на овој модел е тоа што му овозможува на ученикот да препознае зошто се однесува лошо и што сака да постигне со таквото

⁶⁵ Gašić-Pavišić, S. (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 158-160

однесување. Како добра страна на овој модел се наведува и примената на логички и природни последици.

Како предност на овој модел се наведува и примената на одделенските состаноци, со кои се создава демократска клима во одделението.

Недостаток, односно критика на овој модел се упатува на неговата примена која бара доста време и овој модел може да се користи само доколку наставникот добро ги познава своите ученици. Овде се наведува дека наставникот може погрешно да ги интерпретира постапките на ученикот па според тоа може да заземе погрешен став кон ученикот.

Друга критика на моделот „социјална дисциплина“ е што нема емпириска научна подршка, туку е заснован на лично мислење и уверување.

9.5. МОДЕЛ НА ПОЗИТИВНА ДИСЦИПЛИНА НА ЏЕЈН НЕЛСЕН

Целата своја програма „позитивна дисциплина“ на Нелсен⁶⁶ е заснована врз моделот, односно принципот на Адлер и Драјкурс. Таа се согласува дека однесувањето на луѓето е засновано на нивното разбирање на ситуацијата. Нелсен го подржува сфаќањето на Адлер дека децата можат да развијат погрешна слика за себе како резултат на положбата што ја имат во одделението. Во основата на својата програма авторката го ставила достоинството и почитувањето на секој поединец. Централен дел во програмата „позитивна дисциплина“ е сфаќањето на Драјкурс дека непослушното дете е всушност обесхрабено дете, всушност однесувајќи се лошо тоа бара погрешен начин за да создаде чувство дека припаѓа некаде, или со еден збор го свртува вниманието врз себе.

Примарна цел во моделот на Џејн Нелсен е преку програмата „позитивна дисциплина“ да ги оспособи децата и возрасните да работат во хармонија, среќа, радост, меѓусебно почитување и љубов. Со овој модел таа сака да им покаже на наставниците како да развијат такви односи меѓу учениците, односно меѓусебно да се почитуваат и да си пружаат поддршка. Наставникот е тој кој ќе му укаже на ученикот дека преку грешките можат нешто да научат и да не се плашат ако погрешат.

Во моделот на Нелсен постојат седум принципи кои сите заедно претставуваат една целина, така што доколку недостасува еден од принципите сликата нема да биде целосна. Тие принципи се:

1. Наставникот треба да ги пронајде причините за лошото однесување на ученикот.
2. Да се создаде атмосфера во која ќе владее нежност и цврстина, достоинство и меѓусебно почитување.
3. Грешката која е направена да се искористи како прилика да се научи нешто од неа.

⁶⁶ Џејн Нелсен е современ амерички психолог и педагог, автор на програмата „Позитивна дисциплина“. Таа го превзела моделот од Драјкурс и го развила понатаму. Нелсен преку работилници, семинари и предавање ги обучувала наставниците и родителите за примена на својата програма.

4. Развивање на чувство на заедништво.
5. Одржување на семејни и одделенски состаноци.
6. Вклучување на учениците во решавање на проблеми во одделението.
7. Користење на поддршка и охрабрување.⁶⁷

Нелсен со својата програма „позитивна дисциплина“ ги учи учениците на самодисциплина, одговорност, меѓусебна соработка и вештини за решавање на проблемите. Таа во својот метод не применува казнување, тоа го смета како неприфатливо. Наместо казнувањето Нелсен се потпира на методот на природни и логички последици. Значи тие не треба да содржат казнување или чувство на непријатност, но треба да се применуваат понекогаш. Со методот на логички последици таа им нуди можност на учениците – да одлучат дали ќе престанат да се однесуваат погрешно или да ги почувствуваат последиците.

Таа како и Драјкурс смета дека треба да се избегнуваат пофалбите како мотивација за однесувањето на учениците, наместо тоа да се применува охрабрување. Во тој случај потребно е:

- Наставникот да знае да го избере вистинскиот момент за охрабрување, односно тоа да биде по завршувањето на конфликтот.
- Учениците да бидат подготвени да соработуваат.
- Наставникот да се однесува внимателно, љубезно и со почитување кон учениците.
- Меѓусебно почитување меѓу наставникот и ученикот и при тоа и наставникот и учениците да бидат подготвени да ја признаат грешката кога ќе направат некоја грешка.
- Пред ученикот да не се поставуваат високи очекувања, туку да се концентрира на подобрување на неговото однесување.

За да може наставникот да има некакво влијание врз учениците потребно е да ги вклучи и учениците во решавањето на проблемот, а не тој само да им кажува што да прават.

⁶⁷ Nelsen, J. (2001), *Pozitivna disciplina*, Čačak: Inter Grandex Trade, стр 160

Опис на моделот Позитивна дисциплина – Џ. Нелсен

Програмот „позитивна дисциплина“ нуди развивање на „седум значајни поими и вештини“ кои Нелсен ги смета како неопходни за развој на способни и квалификувани личности. (Нелсен. 2001:181):

1. Поим за лични способности – „Јас сум способен“.
2. Поим за значење на примарните односи – „Допринесувам на значаен начин суштински сум потребен“.
3. Поим на лична моќ да се влијае врз животот – „Можам да влијаат на она што ќе ми се случи“.
4. Интерперсонални вештини – способност да се развијат личните чувства, да се користи ова разбирање за развој на самодисциплината и самоконтролата и да се учи од искуството.
5. Интерпресонални вештини – способност да се работи со другите и да се развива пријателство низ комуникација, соработка, емпатија и слушање.
6. Систематски вештини – способност да се реагира одговорно, флексибилно, прилагодливо и интегрирано на ограничувањата на последиците во секојдневниот живот.
7. Вештини на судење – способност да се користи разум и да се вреднува ситуацијата според прифатените норми.⁶⁸

Како и во програмот „социјална дисциплина“, така и во овој програм централно место заземаат одделенските состаноци. Нелсен вели дека одделенските состаноци треба да се одржуваат секојдневно со учениците од помалите одделенија, а со повозрасните барем еднаш неделно. Секогаш кога ќе се појави некој проблем потребно е да се реши на одделенските состаноци. Со тоа учениците се вклучуваат во дискусија, односно меѓусебно комуницираат, постои демократска атмосфера, како и заинтересираност меѓу нив. Кај учениците се стекнуваат вештини и говорење и се учат на логичките последици од однесувањето.

⁶⁸ Исто, стр.163

Главна цел на овие однесувања е учениците да се почитуваат меѓусебно, заеднички да го решаваат проблемот, а можно е и давање на признанија за доброто однесување.

За редовното одржување на одделенските состаноци најпрвин наставникот треба да им даде упатства на учениците како треба да учествуваат на истите. Учениците тогаш треба да ги научат „осумтте основно блокови за градење на успешни одделенски состаноци“ (Нелсен, 2001:153):

1. формирање круг – за распоред на седење на учениците,
2. примена на комплименти и благодарност,
3. составување на дневен ред,
4. развивање вештини за комуницирање,
5. учење за одвоена реалност (различни гледишта на една иста ситуација од агол на различни личности),
6. решавање проблеми низ играње улоги и техники,
7. препознавање на четири причини зошто луѓето го прават она што го прават (четири погрешни цели),
8. применување на логички последици и други решенија кои не се кануваат.

Овој модел на Џејн е заснован на меѓусебна доверба, почитување и соработка.

Критички осврт на моделот на Џ. Нелсен

За овој модел важат истите оние критики како и за моделот на Драјкурс. Иако овој модел е многу популарен, голем број на автори тврдат дека емпириските докази како истиот делуваат успешно во праксата.

Како друга критика на овој модел се упатува и на одделенските состаноци на кои се изнесуваат проблемите пред сите ученици. Некои автори сметаа дека е непотребно да се вовлекуваат сите ученици во проблемите на другите ученици.

Нелсен се залага за дисциплина без казнување и било кој вид нанесување непријатност на ученикот, а при тоа предлага позитивен прекин на активностите, кои се всушност облик на казнување.

9.6. МОДЕЛ НА КООПЕРАТИВНА ДИСЦИПЛИНА НА ЛИНДА АЛБЕРТ

Линда Алберт⁶⁹ се занимавала со теми како што се: недисциплинираното и непримерното однесување на учениците, намалување на насилството во одделението, надминување на тешкотии во одделението, превенција од повторување на одделението, подобрување на самодовербата на ученикот, соработка со фамилијата и училиштето, семејното воспитување и сл.

Основни теориски сфаќања и принципи на моделот „кооперативна дисциплина“

Основата на овој програм ја сочинуваат сфаќањата на Адлер, Драјкурс, Гласер, Елиса и Берна. Овој модел според Алберт претставува синтеза на современата теорија за однесување и дисциплина, преведени во практични вештини и стратегии. Таа теорија се однесува на човечкиот развој, комуникацијата и соработката.

Според Адлер овој модел е различен од другите адлеријански пристапи, според следниве три работи:

1. Кооперативната дисциплина за разлика од другите модели е сеопфатен пристап, кој опфаќа стратегии за превенција, интервенција и поддршка. Другите модели претежно се насочени само кон еден од овие пристапи, обично на интервенцијата: што може наставникот да направи за да не се повтори лошото однесување кај ученикот или што да направи учениците кои добро се однесуваат да продолжат така. Линда дисциплината ја дефинира како учење и смета дека цел на оваа програма е децата да научат правилно да се однесуваат, да го применуваат доброто однесување, а да го избегнуваат лошото. Според Алберт лошо однесување е она штом го попречува просецот на учење, односно одвивањето на наставата. Со тоа ученикот му пречи на наставникот, на другите ученици, како и на самиот недисциплиниран ученик да може да ја следи наставата.

⁶⁹ Линда Алберт е почитуван амерички стручњак на подрачјето за образование на наставници и родители, национален педагошки советник, а на почетокот од својата кариера работела и како учител. Таа како и Џејн Нелсен го застапува позитивниот пристап на дисциплината.

2. Втора разлика во што оваа програма што се разликува од другите, е тоа што „кооперативната дисциплина“ содржи програма за градење на карактер. Цел на таа програма е учениците да се воспитуваат, така што ќе постанат одговорни граѓани. Во овој модел се применуваат стратегии кои со нивната примена придонесуваат за мотивирање на ученикот да си ги извршува своите обврски, ги учи како да создаваат позитивни односи, како да си помагаат едни со други.

3. Трета разлика е во тоа што со примената на „кооперативната дисциплина“ се намалува стресот во училищата и со тоа учениците се концентрираат на успешно учење.

Алберт поаѓа од тоа дека ученикот е оној кој бира како ќе се однесува, односно на кој начин, а наставникот има моќ и може да му помогне. Задача на наставникот е да му помогне да се однесува позитивно. Во овој модел на Линда Алберт се нагласува соработката и помагањето помеѓу учениците во различни училишни ситуации и низ различни содржини и активности. Низ меѓусебната соработка учениците ги задоволуваат потребите за припаѓање и почитување.

Опис на моделот „кооперативна дисциплина“

Линда Алберт предвидува неколку чекори во остварување на Кооперативната дисциплина:

1. Идентификување на однесувањето на учениците. Првиот чекор на наставникот е да утврди зошто ученикот се однесува лошо, односно што сака да посигне со своето однесување. Алберт како и Драјкурс верува дека учениците сакаат со своето однесување да придобијат внимание, чувство на моќ и почитување од другите.⁷⁰
 2. Непосредно следење на погрешното однесување. Откако наставникот ќе го утврди лошото однесување, потоа тој треба да определи интервенција која ќе одговара на тоа лошо однесување.
- Линда Алберт наведува, односно опишува, повеќе од 50

⁷⁰ Linda, A. (2004): Discipline: Is It Dirty Word?
<http://www.teachersworkshop.com/twshop/cddirty.html>

стратегии, така што секој наставник точно ќе знае што да направи кога ученикот ќе се однесува недисциплинирано.⁷¹

3. Примена на стратегија за охрабрување. Алберт предупредува дека лошото однесување кај ученикот може повторно да се појави доколку наставникот не применува постапки за мотивирање на ученикот, соработка со другите ученици, зајакнување на самопочитувањето на ученикот. Овие постапки наставникот може да ги користи во секојдневната работа. Потребно е наставникот да користи стратегии со кои учениците ќе се чувствуваат способни, да соработуваат со другите ученици. Чувствувајќи се способни учениците повеќе ќе придонесат за намалување на лошото однесување во одделението. Авторот на овој модел сугерира дека е потребно наставникот да води разговор со учениците за направените грешки. Односно да им објасни дека секој прави грешки и да им покаже дека тоа е природен дел од учењето. Преку учењето се подобрува работата на ученикот. Наставникот треба да го бележи напредокот кај ученикот така што ќе направи албум или портфолио каде што ќе ги става сите негови писмени задачи, проекти во кои учествувал. Преку албумот или портфолиото ученикот ќе го види својот развој и ќе го насочи своето внимание кон истиот. Друга стратегија која е потребно да се применува е помагање на учениците меѓусебно да соработуваат, да си помагаат и сето тоа преку различни активности. Наставникот треба да ги почитува сите ученици, без разлика дали и како се однесувале претходно. Тој треба да му покаже на ученикот дека го прифаќа, така што ќе го повика по име, внимателно ќе го сослуша, ќе му покаже внимание преку гестови или ќе го пофали пред целото одделение, со што ќе ги истакне добрите особини на ученикот. Друга стратегија која ќе ја користи наставникот во превенција од лошото однесување е да ги вклучи и учениците во одделенските состаноци. Со тоа ученикот ќе се почувствува корисен и важен член во одделението. Наставникот може да

⁷¹ Исто

побара идеи од учениците со што тие активно ќе бидат вклучени и со тоа ќе се намали недисциплинираното однесување во одделението.⁷²

Линда Алберт наведува дека споменатите стратегии не се однесуваат само на спречување на појавата на лошо однесување, туку и како мерки за превенција од насилство.

4. Градење на партнерски односи. Во овој модел на Линда Алберт централно место зазема поттикнувањето на соработка. Наставникот заедно со учениците треба да направат план со правила на однесување кон кои ќе се придржуваат. Потребно е секој ученик во одделението да има партнер за разговор, партнер со кој ќе седи на доручок и ќе си разменува мислење. Особено е важен сегмент во овој модел е воспоставувањето пријателски односи меѓу учениците и наставникот.⁷³

Алберт ги нагласува и воспоставувањето партнерски односи меѓу учениците и родителите. Потребно е одржување на состанок со родителите на кој ќе се одредат правилата на однесување. Додека со родителите на недисциплинираниот ученик наставникот треба да разговара во однос на тоа што планира да преземе како превенција за лошото однесување.

Критички осврт на моделот на Линда Алберт

Кооперативната дисциплина им овозможува на наставниците да стекнат увид во сопствениот систем на уверување, како се гледаат самите себе, како гледаат на наставата.

Како предност од примената на овој модел се наведува: подобрување на успехот кај учениците, ефикасно решавање на проблеми со недисциплинирано однесување кај учениците, развивање позитивна клима и култура во одделението, развивање соработка меѓу учениците, наставникот и родителите. Предност на овој модел е што е

⁷² Исто

⁷³ Исто

флексибилен, со што се овозможува примена во различни културни средини, како и за ученици со различни потреби.

Меѓутоа за сето ова е тешко да се пронајдат докази во литературата со кои би се подржале личните мислења и ставови на авторите за моделот „кооперативна дисциплина.“

9.7. МОДЕЛ НА УПРАВУВАЊЕ СО РАБОТАТА НА ЧАСОТ НА ЈАКОБ КУНИН

Својот модел Кунин го засновал врз моделот на Гласер. Тој е насочен на превентивната дисциплина, на техниките и стратегиите за спречување на појавите на дисциплински проблеми.⁷⁴

Клучни идеи на Кунин

Во педагошката теорија владеело мислењето дека наставата на часот и дисциплината се две одвоени појави, односно наставата овозможува стекнување на знаења и вештини, а дисциплината се однесува на однесувањето на учениците, нивното внимание на часот и вниманието помеѓу самите ученици. Меѓутоа Кунин укажал на тоа дека постои голема поврзаност помеѓу наставата и дисциплината, за да може успешно да функционира едно одделение. Значи доколку наставата се одвива успешно ќе бидат намалени проблемите со дисциплината на учениците. Кунин вели дека најдобар начин за да се одржи дисциплината во едно одделение е активното вклучување на учениците во работата на часот. Добрата организација на работата на наставникот, како и доброто управување може да ја спречи појавата на проблеми во одделението.

Кунин објаснува дека управувањето со одделението се однесува на работи кои наставникот ги прави за да оствари две цели:

1. Учениците да бидат вклучени во сите активности на часот и притоа да соработуваат и
2. воспоставување продуктивна работна атмосфера на часот.

Доброто управување во одделението зависи од организацијата и планирањето на наставникот, односно ако наставникот ги ангажира учениците тогаш тие ќе си ги извршуваат своите задачи и веројатно ќе бидат помалку недисциплинирани.

⁷⁴ Gašić-Pavišić, S. (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истраживања, стр. 146

Опис на моделот на Кунин – Управување со работата на часот

Моделот на Кунин се состои од две техники. Првиот дел се однесува на техники кои наставникот ги презема за да ја спречи појавата на недисциплинираното однесување и вториот дел се применуваат техники со кои се спречува лошото однесување на поединецот, сè со цел да не и пречи на наставата.⁷⁵

Анализирајќи го однесувањето на наставниците кои немаат проблеми на часовите со однесувањето на учениците, тој дошол до заклучок дека доброто управување со одделението во текот на часот подразбира преземање на неколку стратегии кои успешните наставници ги внесуваат во раководењето со часот. За ова однесување на наставникот Кунин дал посебни називи „да бидеш во тек“ (withness), преклопување (overlapping), импулси (momentum), групно фокусирање, одржување одговорност (alerting and accountability). (Кунин)

1. „Да бидеш во тек“ е термин кој што се однесува на способноста на наставникот да ги надгледува учениците во текот на целиот час и да биде свесен што се случува во секој дел од училницата, во секој момент. Наставникот треба да има „очи на грбот“, односно учениците треба да имат впечаток дека наставникот е присутен во секој момент и точно знае што се случува во одделението. Пример доколку некој од учениците не работи на часот или се вртка наоколу, наставникот треба да му даде до знаење дека го забележал тоа. Потребно е тој да го праша во што е проблемот и да го пренасочи недисциплинираното однесување на ученикот. Сите тие вештини наставникот може да ги подобри низ праксата, односно низ техники за надгледување низ одделението. Потребно е наставникот да се движи низ одделението, така што ќе ги гледа сите ученици. Тој треба да е свртен со грбот кон сидот, односно со лицето кон учениците. Доколку во одделението постојат повеќе случаи на недисциплинирано однесување наставникот треба да се насочи кон најсериозниот проблем.

⁷⁵ Исто, стр.148-153

2. „Преклопување“ е способност на наставникот да може успешно да се занимава со два или повеќе случаи во училницата, а не само да се насочи на еден и останатите да ги занемари. Наставникот треба да биде вешт истовремено да држи настава и да ги решава проблемите со недисциплинираните ученици. Битно за овие наставници е да ја совладаат способноста на „преклопување“, и да биде подготвен да изведува повеќе активности во текот на денот.

3. Управувањето во текот на часот се однесува на непрекинато одвивање настава на часот, без никакви прекинувања и со премин од една до друга активност. Овој наставник преминува од една кон друга активност, без притоа да се занимава со споредни работи на часот, не го става акцентот на небитните информации. На учениците треба да им биде јасно кога точно ќе се заврши со одредена активност, односно задача и ќе се започне со нова. Кунин во своите истражувања укажал дека наставникот кој знае и умее успешно да премине од една на друга активност има помалку проблеми со недисциплинираното однесување на учениците. Тогаш учениците повеќе се вклучени во работата и во извршување на задачите. При преминувањето од една кон друга активност Кунун воочил дека постојат низа постапки кои пречат:

- Задавање нови задачи додека учениците не ги завршиле претходно зададените, како и затрупување со нови информации.
- Започнување на нови активности пред да се завршат претходно дадените. Пример: „Наставникот по физика го започнува часот прегледувајќи ја домашната задача и повикува тројца ученици да излезат на табла и да ги напишат одговорите на задачите. Додека учениците работат на таблата, наставникот ги прашува останатите ученици дали се спремни за преглед на вчерашните лабораториски вежби. Многу од учениците креваат раце и почнуваат да зборуваат за лабораторијата. Во меѓувреме еден од учениците пред таблата има потешкотија со решавање на задачите. Наставникот сега го насочил

вниманието на разговор за активностите во лабораторијата“. Понекогаш започнатите активности на часот никогаш не завршуваат.

- Прекинување на активноста и запирање на текот на часот, така што се посветува внимание на ученикот кој прави проблем, кој може да се реши подоцна. Пример: „Ако ученикот на часот по македонски јазик гледа во тетратката со задачи по математика. Наставникот може да го реши тој проблем така што ќе му ја земе тетратката и ќе си продолжи со наставата. Проблем ќе се појави доколку наставникот ќе побара од ученикот да стане и ќе започне разговор. Тогаш и целото одделение ќе прекине со работа“.

Кунин смета дека давањето „импулс“ е најважно за вклучување на ученикот во активностите на часот и за намалување на недисциплинираното однесување. Тие се однесуваат на способноста на наставникот да може да одржи стабилен и жив тек на часот, кој нема да им биде досаден на учениците. Наставникот во текот на наставата треба да избегнува да им држи предавања на учениците за недисциплинираното однесување, туку тоа да го реши на брз начин.

4. Според истражувањата на Кунин, тој заклучил дека како најприфатливи форми за работа се фронталната и групната, отколку индивидуалната. При тоа секој ученик се вклучува во работата на часот, одговорноста е поголема бидејќи тие само ја следат и проверуваат својата работа. Кога учениците знаат дека тие се сметаат како одговорни за своето учење и однесување, а наставникот има увид во напредувањето на секој ученик, тогаш се намалува недисциплинираното однесување на часот.

Кунин воочил неколку стратегии со кои успешните наставници остваруваат заинтересираност кај ученикот. Пример:

- Да им се поставува прашања на учениците за да се провери дали го разбрале наставниот материјал;

- Прашањето им се поставува на сите ученици така што сите ќе внимаваат, а еден од нив ќе се повика да одговори на истото;
- При поставување на прашање да се задржи вниманието на учениците, така што пред да одбере наставникот кој ученик ќе одговори да погледне наоколу за да види кој крева рака;
- Често да се прашуваат различни ученици, за да не се случи некои ученици бида бидат исклучени, бидејќи секогаш истите ученици одговараат;
- Комбинирање на индивидуално одговарање со „хорско“ одговарање;
- Движење на наставникот низ училницата за да можат учениците да му покажат што направиле.⁷⁶

Доколку на часот наставникот постојано користи еден облик на настава тогаш истата може да им стане досадна на учениците и тие да се „заситат“ од неа. Па поради тоа тие ќе бараат некој друг начин за да им биде возбудливо на часот, односно ќе зборуваат, досадување на другарчињата, земање туѓи предмети и сл. Поради тоа Кунин како мерки за намалување на тоа „заситување“ предлага разни видови на работа на часот, известување на ученикот за неговото напредување во учењето, проширување на задачите, користење различни наставни стилови.

Секоја од наведените вештини е потребна за успешно работење со одделението, а ниту една не може да биде ефикасна сама за себе. Наставникот мора истовремено да се занимава со повеќе ситуации.

Моделот на Кунин повеќе е насочен кон тоа како учениците да се ангажираат на часот и како наставните активности да се направат занимливи и привлечни, отколку на тоа што да се прави со учениците кои се „проблематични“. Меѓутоа, тој го проучува и начинот на кој наставниците го спречуваат недисциплинираното однесување на учениците.

⁷⁶ Исто, стр.148-153

Критички осврт на моделот на Кунин

Како недостаток на моделот на Кунин се споменува нецелосниот пристап кон дисциплината, бидејќи тој опфаќа само превенција на дисциплинскиот проблем, но не им дава предлози на наставниците што да прават кога учениците се однесуваат лошо.

Значењето на овој модел за училишната дисциплина се гледа во тоа што овој модел претежно е насочен кон однесувањето на наставникот, кое наставникот може полесно да го промени отколку однесувањето на ученикот.

Врз основа на резултатите од своите истражувања Кунин предложил начин како наставникот може успешно да влијае врз однесувањето на ученикот на часот.

9.8. МОДЕЛ ЗА ОСПОСОБУВАЊЕ НА УСПЕШЕН НАСТАВНИК НА ТОМАС ГОРДОН⁷⁷

Теориски основи на моделот на Гордон

Моделот на Томас Гордон е спротивен на бихејвиористичкиот модел, што тој го нарекува „игра со дресура“, каде што наградувањето и казнувањето се користат за недисциплинираното однесување на ученикот. Авторот смета дека репресивните методи за одржување на дисциплината засновани на моќ не го поправаат однесувањето на ученикот, туку напротив предизвикуваат отпор, бунт и osveta кај учениците. Гордон презема постапки кои се засновани на терапевтските методи на К. Роџерс: дозволување слобода на учениците надвор од границите, зголемување на мотивацијата кај учениците, креативност и емоционално здравје. Методите на дисциплина кои ги применува Гордон опфаќаат вклучување на учениците во активностите на часот, односно заедничко составување на правилата кои мора да се почитуваат, самостојно решавање на проблемите, контрола на сопственото однесување, почитување на потребите на другите и ненасилно решавање на конфликтите.

Овој модел се разликува од другите модели кои се засновани на моќ и авторитет и по начинот и по речникот кој се применува во истиот. Наместо „контрола“, „поставување правила“, „казнување“, „наградување“, во моделот на Гордон се применуваат термините: решавање на проблеми, разрешување на конфликти, влијание, соработка, заедничко договарање, преговарање, заедничко донесување на одлуки, почитување на потребите, анализа на ситуацијата и сл.

Гордон тврди дека дисциплината може успешно да се остварува со примена на ненасилни методи, што подразбира да се задоволат потребите и на ученикот и на наставникот.

⁷⁷ Томас Гордон е светски познат клинички психолог, еден од највлијателните теоретичари за управување во одделението. Тој е автор на програмата за оспособување на родители и наставници, оспособување за вештини за комуницирање и методи за решавање конфликти.

Во својот пристап за дисциплината Гордон предупредува дека постојат различни гледишта за терминот дисциплина, што доведуваат до недоразбирање. Тој во својот модел го прифаќа користењето на именката „дисциплина“, што подразбира ред, организација, соработка, подржување на правилата и почитување на правата на другите. Глаголот „дисциплинирање“, според него има две значања: едното се однесува на поучување, обучување и информирање, што е прифатливо за него, и второто значање подразбира контролирање, ограничување, наредување, казнување, наметнување правила и присилување што е спротивно на мислењето на Гордон. Тој вели дека примената на контрола врз децата влијае на нив присилувајќи ги на одредено однесување. Па според тоа, тој определува два вида на дисциплинска контрола врз децата, и тоа: внатрешна и надворешна контрола. Гордон тврди дека надворешната контрола не го води развојот на самодисциплина кај учениците како што мислеле Фројд и другите психолози.

Тој го подржува мислењето на други автори кои сметаат дека примената на наградите и казните не само што не даваат посакувани резултати туку и нивното прекумерно користење може да доведе до негативно влијание врз личноста на самиот ученик.

Моделот на Гордон за управување со одделението претставува примена на „златно правило“ во реалниот живот: „постапувај со другите онака како што би сакал тие да постапуваат со тебе“.⁷⁸

Самиот автор нагласува дека неговиот пристап е ненасилен, односно насочен кон развивање на одговорност кај ученикот, самоконтрола и создавање демократски односи помеѓу самите ученици и наставникот. Во овој модел особено се нагласува успешната комуникација помеѓу наставникот и ученикот, која вклучува и „активно слушање“, „јас-пораки“, „поседување проблем“ и „пеговарање“.

⁷⁸ Gordon Training International: *Teachers Stories* (2003d):
<http://www.thomasmgordon.com/schoolstories.asp>

Опис на моделот „оспособување на наставниците за успешност“

Суштината на моделот на Томас Гордон е во квалитетниот однос помеѓу наставникот и ученикот. За да постои добар однос помеѓу нив потребно е да постои отвореност и искреност, грижливост и заемно почитување, меѓузависност, самостојност и взаемно задоволување на потребите.

За да се изгради таков однос потребно е наставникот да знае успешно да комуницира со ученикот. Гордон како вештини за успешно комуницирање во својот модел ги наведува „активното слушање“ и испраќањето на „јас-порака“. Преку ова наставникот ги соопштува сопствените потреби и чувства во врска со неприфатливото однесување на ученикот, без притоа да го навредува.

Активното слушање претставува настојување да се сфати што ученикот соопштува за своите чувства и реакции во врска со случувањата кои ги опишува. Кога наставникот активно ги слуша учениците им праќа порака на учениците со која им соопштува дека и наставниците се луѓе кои имаат чувства и мислење на своите ученици. Преку тоа наставникот треба да им дава пример на учениците да се грижат за потребите на другите луѓе и активно да ги слушаат.

Кога во едно одделение ќе се појави проблем на дисциплина, наставникот најпрвин треба да открие „кој поседува проблем“, односно чии потреби се загрозени на наставникот или на ученикот. Преку активното слушање наставникот настојува да открие што стои позади проблемот на ученикот.⁷⁹

Кога учениците создаваат проблем, тогаш наставникот е „оној кој поседува проблем“. Потребно е на учениците да им ги искаже своите потреби јасно и искрено праќајќи им „јас-порака“. (Јас сакам да ги почитувам вашите потреби, но морам да ги почитувам и своите... Нашето конечно решение ќе биде она што ќе ви одговара и вам и мене, притоа овозможувајќи победа.) Гордон нагласува дека „јас-пораката“ е ефикасна, бидејќи кај ученикот предизвикува промена во неговото

⁷⁹ Исто

однесување. Преку таквата порака наставникот му соопштува на недисциплинираниот ученик што е неговиот проблем.

„Јас-пораките“ се всушност, постапка на образложување, кој е еден од ефикасните и неизбежните начини за развивање на совеста или внатрешната контрола, односно самодисциплината (Миочиновић, 1988).

Гордон ги советува наставниците дека не треба да ги користат пораките со готови решенија бидејќи од нив учениците не можат да дознаат како нивното однесување влијае на наставникот, тие не функционираат и предизвикуваат отпор кај ученикот, така што тие продолжуваат да се однесуваат недисциплинирано⁸⁰

Пораките со готови решенија се:

- Пораки во кои наставникот им говори на учениците како да го применат своето однесување – што треба да направат или што би смееле да направат („Веднаш седни“, „Книгите се за читање, а не за гужвање“).
- Омаловажувачки пораки („Ти си безобразен“, „Доволно си бистра да бидеш добар ученик“, „Го правиш тоа за да привлечеш внимание“) – негативно го пренесуваат судот на наставникот за ученикот, имаат за цел да го загрозат неговото самопочитување.
- Индиректни пораки во вид на шега, сарказам („Од кога си станал директор на училиштето?“), дигресијата и коментарот се исто така неефикасни, а од нив учениците заклучуваат дека наставникот не е искрен и отворен.

Примената на активното слушање и „јас-пораките“ придонесуваат за двонасочна комуникација. Кога наставникот сака ученикот да престане да се однесува непримерно потребно е да му предложи да одржат состанок за решавање на проблемот. На тој состанок заедно ќе размислат за проблемот и решението кое ќе ги задоволи потребите и на наставникот и на ученикот.

Томас Гордон ги препорачува следните шест чекори во решавање на проблемите:

1. Утврдување или одредување на проблемот или ситуацијата;

⁸⁰ Исто

2. Наоѓање можни решенија;
3. Проценување на решението;
4. Одлука за најдобро можно решение;
5. Одредување на начинот на спроведување на одлуката;
6. Проценка колку успешно е решен проблемот (Гордон, 2001: 173).

Гордон дава предлози како со промена на физичките карактеристики на учениците во училницата да се избегнат проблеми со дисциплината на часот.

Тој зборува за осум можности за промена на опкружувањето:

1. Збогатување на просторот во училиштето за да не им биде на учениците досадно и непријатно долго време да се одмараат во неинтересен училишен простор.
2. Осиромашување на просторот, односно просторот да се ослободи од премногу предмети.
3. Ограничување на просторот, организирање на просторот, така што учениците нема да прават врева и нема да им пречат на другите.
4. Проширување на просторот, учениците да не се чувствуваат врзани и понекогаш е потребно да се користи просторот надвор од училницата и училиштето.
5. Преуредување на просторот за да биде функционален и соодветен за користење. Потребно е да се состават ефикасни правила за движење во училницата, да се исфрли мебелот кој не се користи и др.
6. Поедноставување на просторот, прилагодување кон потребите и можностите на децата: поставување на ниски клупи за да можат учениците да ги користат клупите и сл.
7. Систематизирање на просторот, користење на паноа наменети за учениците на кој им се даваат упатства на учениците или одредени задолженија.
8. Планирање однапред, уште на почетокот на учебната година наставниците треба да размислат за можните проблеми во однесувањето на учениците.

Главна техника во моделот на Томас Гордон е одржувањето на одделенските дискусии на одредена тема. На тие одделенски дискусии наставникот разговара со учениците за проблемите кои ги загрижуваат,

притоа тој активно ги слуша и ги прифаќа нивните предлози и идеи. Во својот модел авторот се залага и за активно вклучување на ученикот во решавање на важни проблеми во училишниот живот, како што се на пример, задоцнување на учениците, изостанување од наставата, апатија, лош училишен успех и сл.

Овој модел за воспоставување на успешни меѓучовечки односи Гордон го опишува како демократски .

Критички осврт на моделот на Томас Гордон

Програмата на Гордон иако се применува долго и е доста прифатена и популарна нема многу емпириски истражувачки податоци со кои ќе се утврди како таа влијае врз однесувањето и развојот на ученикот. К. Котон (Cotton, 1990) вели истражувачите пронашле наставници на кои им се допаѓа програмата на Гордон и како таа влијае врз нив, но е пронајдено како точно оваа програма влијае врз учениците. Критичарите на овој модел тврдат дека Гордон и Роџерс никогаш не добиле било каква независна емпириска научна евиденција за да ги подржат своите идеи и пристапи.

Од друга страна пак, се наведуваат неколку истражувања кои посредно или непосредно даваат податоци дека моделот на Гордон е успешен. Се дошло до заклучок дека обуката за програмата на Гордон дала повеќе промени кај наставниците, отколку кај учениците. Тие станале повешти во комуникацијата со учениците, повеќе ги прифаќале емоциите на учениците и користат охрабрување, помалку користат директни пораки и критики и учениците имаат поголемо самопочитување.

9.9. МОДЕЛ ДИСЦИПЛИНА СО ДОСТОИНСТВО НА РИЧАРД КАРВИН И АЛЕНА МЕНДЛЕР

Моделот „дисциплина со достоинство“ е еден од современите модели во кој се наоѓаат интегрирано елементи од различни теории, се со цел да им се помогне на наставниците и учениците да работат заедно.

Курсот на Карвин и Мендлер се сосостои од десет модула, кои нудат теориско знаење засновано на испитувањата на ставовите и уверувањата на самите наставници, така што оние кои го посетуваат овој курс можат да ги разберат предрасудите и уверувањата кои влијаат на нивната работа со проблематичните ученици.⁸¹

Оваа програма за обука со моделот „дисциплина со достоинство“ ги оспособува наставниците со вештини и техники, со што се обезбедува да поминат повеќе време во позитивна интеракција со учениците во наставата, а помалку време да поминат во решавање на дисциплински проблеми. Според тоа примената на оваа програма придонесува за почитување на личноста на детето, го поттикнува ученикот да донесе одговорна одлука во животот и надвор од училищата, му овозможува да се учи на демократија, да учи од своите грешки и да влијае врз намалување на насилството во училиштето.

Карвин и Мендлер сметаат дека наставниците се тие кои треба да направат избор на методи со кои ќе го управуваат однесувањето на ученикот на часот, а сепак тие методи да одговараат на нивниот начин на работа и воспитување. Тие гледаат на дисциплината како на неразвоен дел од воспитно-образовниот процес. Затоа наставниците не треба да се обидуваат да ги решаваат дисциплинските проблеми, туку потребно е да се обидат позитивно да влијаат на животот на ученикот. Меѓутоа, тие наведуваат многу фактори кои придонесуваат за појавата на дисциплински проблеми во наставата, а тие се: нестабилност на семејството, насилство во општеството, конфузија на вредности,

⁸¹ Mendler, A. (1992): Always Treat Students with Dignity, in: What Do I Do When...? www.disciplineassociates.com

недостаток од позитивен поим за себе, беспомошност, досада, нејасни граници на однесување и сл.

Авторите веруваат дека училиштето може позитивно да влијае врз постигањата на учениците и однесувањето. Меѓутоа тие сметаат дека во училиштето се поминува премногу време во откривање на лошото однесување, отколку во настојување да се промени. За да се постигне сето тоа моделот „дисциплина со достоинство“ препорачува јасни стандарди на однесување и последици за придржување или непридржување кон тие стандарди. Во овој модел се нагласува превентивната дисциплина, каде од наставникот се очекува да биде свесен за своето однесување, вредности и ставови, да е свесен што сакаат неговите ученици, заедно со учениците да ги одредуваат правилата во одделението и последиците за непочитување од истите.

Моделот „дисциплина со достоинство“ авторите го засноваат на следните пет принципи⁸²

Принцип 1. *Наставникот е одговорен за подучување на сите ученици.* Тој не смее да прави проценка на кој ученик треба да му се помогне, а на кој не. Негова работа, како професионален воспитувач е да постапува кон сите ученици со почитување и доверба во нивните способности за развој. За да може да влијае врз промени во однесувањето на ученикот, неопходно е да се зближи со нив.

Принцип 2. *Гледајте на тешкото однесување на ученикот како на можност за воспитување и промена,* да се научи ученикот на однесување кое е примерно, а да се применуваат казните и заканите за оние ситуации кога ученикот би можел да се повреди себе или другите.

Принцип 3. *Колку повеќе наставникот мотивира помалку ќе дисциплинира.* Ако наставникот успее училишната работа да ја претвори во предизвик за ученикот, тогаш тие спремни ќе се вклучат во работата на часот и нема да има потреба за присилување и казнување.

Принцип 4. *Дисциплината е само втор облик на наставата.* Првенствена цел на дисциплината е учениците да се поттикнуваат на подобро однесување. Треба да се прифатат различните видови на

⁸² Исто

однесување на учениците. Не треба да се постапува на ист начин со сите ученици, туку на секој да му се пружи она што му треба за да биде успешен во учење на посакуваното однесување.

Принцип 5. *Имајте бројни стратегии и големо срце.* Дисциплински стратегии се потребни, но не и доволни за успешно одржување на дисциплината. Наставникот мора да има трпение да се грижи за учениците.

Едни од најгласните критичари на моделот „цврста дисциплина“ се Карвин и Мендлер, бидејќи тоа е модел што е заснован на послушноста на ученикот применувајќи награди и казни. Со тоа, таквата дисциплина е насочена кон застрашување. Според нив наставниците треба да се насочат кон долготрајни промени во однесувањето на ученикот, а не на краткотрајни и брзи решенија.

„Дисциплината со достоинство“ ги учи учениците да се однесуваат одговорно, ги опфаќа сите ученици, па и оние кои лошо се однесуваат, користи правила и последици, а не награди и казни. Како важен елемент во овој модел авторите ги наведуваат постоењето на посебни правила во училиштето и одделението и нивното одржување со примена на одредени последици.

Моделот „Цврста дисциплина“ според Карвин и Мендер има уште една критика, односно тие споменуваат дека овој модел е ретроактивен модел. Тој е насочен кон она што наставникот треба да го направи кога ќе се појават проблемите со дисциплината. Наместо моделот на Кантерови, моделот „дисциплина со достоинство“ е проактивен, превентивен пристап во занимавање со лошото однесување кај учениците. Карвин и Мендлер се уверени дека хронично недисциплинираните ученици се однесуваат лошо затоа што изгубиле секаква надеж во однос на училишниот успех. Овој модел не е насочен кон решавање на малите проблеми, кои секојдневно се случуваат во училницата, туку е насочен кон оние ученици кои се во „ризик“ дека ќе бидат неуспешни во случај кога сопственото искуство им ја попречува способноста за учење.

Меѓутоа и покрај критиките на моделот „цврста дисциплина“, моделот на Карвин и Мендлер има сличности со него. И во двата модела

се нагласува потребата за почитување на правилата во одделението. Се разликуваат по тоа што правилата во моделот „цврста дисциплина“ се засновани на принципот на послушност, според авторитетот на наставникот, а во моделот „дисциплина со достоинство“ се насочени кон трајно развивање на позитивно однесување. И двата модела предвидуваат одредени постапки за учениците доколку се кршат правилата.

Опис на моделот „дисциплина со достоинство“

Авторите на овој модел тргнале од фактите дека дисциплинските проблеми се неизбежен дел од училиштето. Меѓутоа, наставникот има обврска да ги учи и подучува учениците, односно да ги воспитува и покрај бројните проблеми кои се појавуваат во едно одделение. Моделот „дисциплина со достоинство“ им нуди помош на наставниците како да се соочат со ситуации кога ќе се појават проблеми во одделението. Овој модел се состои од три димензии:

1. *Превенција* – што може да се направи за да се спречи или намали проблемот; вклучува планирање на активности за учениците или разгледување однапред кои тешкотии можат да ги имат учениците и како да се отстранат.
2. *Акција* – што треба да се направи кога учениците се однесуваат лошо, со што проблемот би се решил без влошување.
3. *Решавање* – што може да се направи кога учениците се однесуваат лошо.

Основни принципи во моделот „дисциплина со достоинство“ (Disciplina with Dignity / Wik Ed, 2004) се:

1. Ангажирање околу однесувањето на ученикот е важен дел од работата на наставникот. Учениците треба да се трудат да се однесуваат добро колку што ќе се трудат да го научат наставниот материјал.
2. Наставникот треба секогаш со почит да постапува со учениците. Тоа значи дека тој се занимава со нивните потреби и ги разбира од нивен агол.

3. „Добрата“ дисциплина не смее да и пречи на мотивацијата на ученикот; ако се намалува мотивацијата за учење било која дисциплинска постапка ја губи вредноста.
4. Одговорноста е поголема од послушноста; послушноста значи „да се направи она што е кажано“, а одговорноста значи „да се донесат најдобри можни одлуки“.

Карвин и Мендлер опишуваат 12 процеси кои формираат темел за успешна дисциплинска програма. Некои од тие елементи припаѓаат и на другите модели на дисциплина: примена на правила и последици, активно слушање, јас-пораки, добро организирана настава. Овие 12 процеси авторите на „дисциплина со достоинство“ ги формулирале како практична препорака за наставниците, изразувајќи ги едноставно и кратко (Curwin and Mendler, 1988):

1. Да им се даде до знаење на учениците шти му е потребно на наставникот. За да може да се води едно одделение, мора да се постават јасни и специфични упатства, кои ги одредуваат правилата и последиците и за наставниците и за учениците.
2. Наставата да се прилагоди на ниво на способност на ученикот. Ако тоа не е така, може да се очекува дека ученикот ќе се брани од чувството на неуспех со своето недисциплинирано однесување, затоа што тој не може или не верува дека не може да го совлада материјалот.
3. Потребно е наставникот да ги слуша чувствата и мислите на ученикот. Нема поважна вештина од активно слушање, за да се избегне потенцијално проблематичната ситуација. Учениците се однесуваат лошо кога се чувствуваат уплашено и луто.
4. Да се користи хумор. Не треба да се очекува во одделението наставникот да дојде со подготвени смеи, но многу напнати ситуации може да се решат само со шега.
5. Варирање со стилот на излагање на наставните содржини. Постарите деца имаат максимален распон на вниманието од 15 минути, а младите 10 минути, за било кој вид прикажување на наставна содржина. Често користење на истиот пристап ќе создаде невнимание што може да доведе до немир.

6. На учениците да им се понуди избор и да им се помогне да видат дека последиците кои им се случуваат се резултат на она што го избрале. Ученикот е одговорен за последиците од своите одлуки.
7. Избегнување да се прифати оправдување за лошото однесување. Кога еднаш ќе се постават разумни правила и утврдени последици во одделението, секое лошо однесување треба да го следат одредени последици.
8. Озаконување на лошото однесување кое не може да се стопира. Ако наставникот направил се што е во неговата моќ, а ученикот продолжува, треба креативно да се размисли како да се озакони.
9. Во комуникација со учениците наставникот да користи преградки, тапкање по образот или рамената, поздравување. Тоа може да помогне на долги патеки, да се воспостави врска со малите ученици.
10. Наставникот да биде одговорен за себе и да им допушти на учениците да ја превземат сопствената одговорност. Тој е обврзан да дојде на време на час, да го презентира предметот на што поинтересен начин.
11. Наставникот да прифати дека нема да може да допре до секое дете. Некои ученици и покрај сè што е кажано и направено, мора да се препуштат да изберат неуспех, затоа што им е потребно повеќе од она што може да им се даде.
12. Наставникот да го започне новиот ден заборавајќи на тоа што се случило вчера, тоа е веќе завршено. Денес е нов ден. Потребно е да се постапува според тоа.

Упатства за практична примена на моделот Дисциплина со достоинство

Карвин и Мендлер им препорачуваат на наставниците самите да си постават некои прашања, кои можат да им помогнат при изборот на методи на дисциплина.

Успешниот метод на дисциплината треба да ги задоволи следниве критериуми, според мислењето на Карвин и Мендлер.⁸³

1. Делува на запирање на недисциплинираното однесување и зголемување на примерното однесување.
2. Прифатлив е за наставникот; наставникот треба да го избере оној метод на дисциплина кој чувствува дека му одговара и дека ќе биде корисен.
3. Го учи ученикот како подобро да донесува одлуки и го подучува на одговорност.
4. Наставникот мора да биде спремен да биде пример за однесување кое го бара од ученикот.
5. Наставникот може да ги одреди и објасни придобивките од придржувањето на правилата и процедурите.
6. Да е ускладен со принципите за успешна дисциплина.

Постапување спрема учениците со достоинство подразбира дека дисциплинските постапки треба да се вклопуваат со зголемување на самопочитувањето на учениците.

За запирање на лошото однесување кај ученикот, Мендлер, како и авторите на другите дисциплински модели, користи моќ на физичка близина на наставникот, тивки опомени и контакт со погледот. Ако ученикот се спротивстави на наставникот, наставникот треба да има предвид дека тој му е пример на ученикот како треба да се однесува во стресна ситуација. Треба да се избегне конфликт и борба околу надмоќ. Карвин и Мендлер направиле листа на работи кои наставникот треба да им ги каже на учениците кога им се спротивставуваат (според: Goldstein, 1995:313):

1. Кога почна тоа да го (чувствувааш, мислиш, верувааш)? Кажи ми после часот.
2. Дали ти секогаш (мислиш, верувааш,) така за мене? Кога тоа започна? Ќе ми раскажеш после часот.
3. Тоа е интересно мислење.

⁸³ Gašič-Pavišič, S. (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истражувања;

4. Изгледа не сум бил успешен со тебе, бидејќи да беше успешно, мислам дека немаше да го кажеш тоа. Кога ќе имаме време, би сакал да дознаам како можам да бидам подобар наставник за тебе.
5. Мило ми е што имаш доволно доверба да ми кажеш како се чувствувааш и тоа ме интересира. Било кој предлог за подобрување е добродојден.
6. Веројатно има многу вистина во тоа што го велиш. Понекогаш се разбеснувааш, кога мислиш дека не сум бил праведен.
7. Кога така зборувааш, се чувствувам непријатно и како да ме напаѓаш. Но јас знам дека ти од внатре си повреден и навистина имам потреба да разберам поради што е тоа така, за да бидеш успешен во одделението.
8. Можно е да си во право.

Карвин и Мендлер сметаат дека постојат четири типа на последици за лошо однесување на ученикот – логички, конвенционални, генерички и инструктивни.

Логички е оној која природно би се јавил како резултат на лошото однесување.

Генеричкиот, обично има облик на промена или избор на ученикот за промена на однесувањето.

Инструктивниот ги учи учениците на алтернативно однесување, пружејќи им можност да вежбаат примена на своите планови. Конвенционалниот тип на последици често се користи и обично е неуспешен со недисциплинираните ученици, тука спаѓа: испраќање кај директорот, состаноци со родителите, тајм-аут, ускратување на привилегија.⁸⁴

Многу е важно како се користат последиците. Карвин и Мендлер му препорачуваат на наставникот секогаш да примени последици кога правилото е прекршено, да ја избераат најприфатливата последица, да формулира правила и последици за нивното кршење, да ја сочува приватноста на ученикот и др.

⁸⁴ Gašić-Pavišić, S. (2005), *Модели разредне дисциплине*, Београд: Институт за педагошка истражувања;

Критички осврт на моделот на Карвин и Мендлер

Авторите на моделот „дисциплина со достоинство“ наведуваат дека истражувањето на Мендлер покажало дека оваа програма е успешна во намалување на стресот кај наставникот во врска со недисциплинираните ученици на часот. (Curwin and Mendler, 1985).

Во литературата како предност на овој модел се истакнува тоа што е насочен кон ученикот и неговите потреби, зачувување на правата и достоинството на ученикот; насочен е кон предупредување од дисциплински проблеми; ги поттикнува наставниците да се насочат кон реалните проблеми; содржи постапки за помагање на учениците кои се во ризик поради своето лошо однесување; ја нагласува грижата и емпатијата, повеќе отколку контролата и непристрасноста (Anderson, 2001).

Критиката се однесува на тоа што се смета дека училиштето и наставникот се виновни за лошото однесување на ученикот. Потоа, се смета дека премногу контрола им е препуштена на учениците, бидејќи тие секогаш не можат да знаат што е најдобро за нив самите и затоа им е потребно цврсто водење од страна на наставникот за да успеат во тоа. Исто така, како недостаток се наведува тоа што овој пристап не е едноставен за примена, бара од наставникот доста планирање и претходни подготовки.

ВТОР ДЕЛ
МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

II. Методологија на истражувањето

1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување се *моделите на училишната дисциплина во основните училишта*.

Предметот на истражувањето се испитува преку:

- ставовите на наставниците;
- непосредно набљудување на наставниот час.

1.1. Дефинирање на основните поими

Моделите на училишна дисциплина претставуваат систематски начини за управување со однесувањето на ученикот на часот. Први такви модели се појавиле во САД во текот на 70-те год., како одговор на научниците на се поголемите проблеми со дисциплината на ученикот во училиштето, со која наставниците се соочувале. Се до 1960-та год. Авторитетот на наставникот бил доволен за да се одржи редот во училиштето, а дисциплината на ученикот на часот во главно не била проблем која го оптоварувала наставникот.

Во педагошкиот лексикон дисциплината се одредува како „ред чие што одржување подразбира исполнување на одредени барања, извршување на обврските и должностите.

Самиот збор *училишна дисциплина* подразбира заеднички утврдени правила на однесување и за учениците и за наставниците и во училиштето и надвор од него. Дисциплината е неопходна за да може училиштето да функционира како заедница. Таа е еден од носечките столбови на добрата настава во современото училиште, но каква дисциплина и со какви средства се доаѓа до неа отвара големо етичко прашање.

Во современа дидактичка смисла *Училиштето* се дефинира како заедница на сите нејзини субјекти: ученици, наставници, родители и стручни соработници.

Училиштето претставува специфичен организациски систем. Тоа произлегува од сознанието дека воспоставувањето на функционална училишна организација со соодветно организационо дизајнирана структура има пред сè за цел и задача да продуцира такви активности кои ќе доведат до високи достигнувања и резултати на учениците.

2. Цел и карактер на истражувањето

Цел на истражувањето се примената на моделите на училишната дисциплина во основните училишта.

Ова истражување според карактерот е:

- емпириско истражување, затоа што се доаѓа до сознанија по пат на собирање податоци од теренот;
- индивидуално, затоа што ќе го спроведувам јас како поединец;
- дескриптивно, затоа што со него ја опишуваме состојбата со училишната дисциплина во нашите основни училишта.

3. Задачи на истражувањето

Целта што ја поставивме се конкретизира преку следниве задачи:

1. Да се испита дали учениците редовно ги извршуваат активностите зададени од страна на наставникот;
2. Да се испита дали учениците редовно ги пишуваат домашните задачи;
3. Да се испита дали учениците ја почитуваат дисциплината во одделението;
4. Да се утврди дали учениците изостануваат за време на часовите;
5. Да се испитаат ставовите на наставниците по прашањето кои се причините за „недисциплината“ кај учениците;
6. Да се испита дали се користат моделите на училишна дисциплина од страна на наставниците и доколку се користи кој е тој модел;
7. Да се утврди степенот на подготвеност на наставниците за примена на моделите на училишна дисциплина;
8. Да се испита дали постои соработка помеѓу наставникот и училишниот педагог;
9. Да се испита фреквенцијата на соработка на училишниот педагогот со наставниците во основните училишта;
10. Да се испита дали наставниците преземаат мерки за учениците кои имаат проблеми со дисциплината;
11. Да се испита дали се применуваат наградите и казните како средство за мотивирање/демотивирање во наставата;
12. Да се испита колку често соработува училишниот педагогот со учениците во основните училишта;
13. Да се испита каква е соработка на училишниот педагогот со родителите;

4. Хипотези

Согласно предметот и целта на истражувањето произлегува општата хипотеза:

Претпоставуваме дека во основните училишта се применуваат еднакви модели на училишна дисциплина.

Согласно поставените задачи ги поставивме следниве посебни хипотези:

1. Учениците не ги извршуваат активностите дадени од страна на наставникот;
2. Учениците редовно ги пишуваат домашните задачи;
3. Учениците не ја почитуваат дисциплината во одделението;
4. Учениците не изостануваат за време на часовите;
5. Мнозинство од наставниците сметаат дека причината за недисциплината е во семејството;
6. Наставниците не ги применуваат моделите на училишна дисциплина, а оние што ги применуваат најчесто тоа е моделот на оспособување за успешен наставник на Томас Гордон;
7. Постои голема заинтересираност за примена на моделите на училишна дисциплина;
8. Постои соработка помеѓу наставникот и училишниот педагог;
9. Фреквенцијата на соработката помеѓу наставникот и педагогот е редовно кога некој од учениците има проблем;
10. Голем број од наставниците преземаат мерки за помош на учениците кои имаат проблеми со дисциплината;
11. Наградите и казните како средство за мотивирање/демотивирање се применуваат во наставата.
12. Наставникот редовно соработува со учениците.
13. Соработката на педагогот и родителите е многу мала;

5. Варијабли на истражување

Зависна варијабла е начинот на кој се остваруваат моделите на училишна дисциплина во основното училиште. За независна варијабла се наставните планови и програми и истражуваните предмети: македонски јазик, математика, запознавање на природната и запознавање на околината, ликовно, музичко и слободните активности.

6. Методи, техники и инструменти на истражување

Во истражувањето е користен дескриптивно-аналитички метод, со кој ја анализираме состојбата во училиштата.

Од техниките во ова истражување ги применивме следниве:

- анализа на содржина
- анкетирање
- набљудување

Примената на овие техники се вршеше со следниве инструменти на истражување:

- анализа на наставните планови и програми и учебникот
- прашалник
- партиципативно набљудување

7. Опис на инструментите и техниките

Анализата на содржина е применета со цел да се добијат релевантни и објективни податоци за училиштата, наставниците, учениците и наставата воопшто.

Прашалникот е наменет за наставниците од прво до петто одделение во основните училишта. Инструментот се состои од 12 прашања од различен вид, односно има прашања од отворен и затворен тип и прашања со алтернација. Со примената на овој прашалник го утврдивме полот на испитаниците, образованието кое го

поседуваат и работното искуство како и прашања со кои ќе согледаме каква е дисциплината кај учениците.

Протоколот на партиципативно набљудување ќе се состои од неколку дела.

Во првиот дел ќе се содржат општите податоци кои се однесуваат на испитаниците, испитувачот, времето и местото на набљудување.

Вториот дел ќе се состои од набљудување на часовите, односно каква е дисциплината кај учениците во градска и селска средина.

8. Популација и примерок на истражувањето

Во истражувањето ќе бидат опфатени популациони категории од наставници и ученици од основните училишта од источниот дел на Р. Македонија.

Во истражувањето е застапен едноставен случаен примерок. Изборот на примерокот е извршен во две фази.

Првата фаза се состои од избор на училишта, одделенија и наставници.

Популацијата ученици ја сочинуваат учениците од прво до петто одделение, според деветгодишното образование во Р. Македонија.

Популацијата наставници ги опфаќа сите наставници од прво до петто одделение вклучени во истражувањето.

Втората фаза вклучува избор на примерок на училишта. При изборот на училишта предвид се земаа приближно сличните услови за работа (бројот на ученици, стручноста на наставниците и нивното работно искуство).

Проблемот на влијание на присуство на набљудувачот се реши на следниов начин:

- на наставниците им дадевме објаснување дека предмет на набљудување се учениците, а не наставниците;
- набљудувачот секогаш ќе седи во последната клупа во училиницата и ќе бележи.

9. Статистичка обработка на податоците

Податоците што ги добивме од истражувањето, со примената на истражувачките техники, подлежат на статистичка обработка. Ќе ги класифицираме податоците добиени за моделите на училишна дисциплина кои се користат во основните училишта. Класифицирањето го вршев поединечно според одделенијата и училиштата. Добиените податоци се претставени бројчано, процентуално и графички.

На крајот се врши интерпретација и изведување заклучоци за истражувањето.

Добиените податоци се обработуваат квантитативно и квалитативно. Најпрво добиените податоци се средуваа, групираа и табелираа. Збирните групирања се изведени со дистрибуција на податоците според нивната зачестеност. Посебните групирања се изведени со пресметување проценти за добивање на просечни резултати.

10. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето беше спроведени во месец март, во второто полугодие од учебната 2010/11 година.

Прашалникот директно им беше доставен на наставниците од основните училишта и беше анонимен, сè со цел да се обезбеди поголема објективност.

табела бр.1. Основна структура на примерокот:

р. бр.	основно училиште	стратум	број на наставници	
			град	село
1.	„Ванчо Прке“	Штип	26	
2.	„Раде Кратовче“	Кочани	14	
3.	„Видео Подгорец“	Струмица	16	
4.	„Св. Кирил и Методиј“	с. Дабиле		5
5.	„Никола Карев“	с. Тркање		5
6.	„Гоце Делчев“	с. Три Чешми		5
Вкупно			71	

Од табела 1 може да се забележи дека вкупниот број на наставници од градска средина е 56, додека од бројот на наставници од селска средина е 15.

табела бр.2. Структура на примерокот во однос на полот:

	машки	женски
Градско подрачје	12	14
Селско подрачје	4	11
Вкупно:	16	55

Од прикажаната табела каде е дадена структурата на примерокот во однос на полот можеме да воочиме дека од градското подрачје се опфатени 12 наставници од машки пол и 14 од женски пол, додека од селско подрачје имаме 4 наставници од машки пол и 11 од женски пол. Вкупниот број на наставници од машки пол е 16 додека од женски пол се 55.

табела бр.3. Структура на примерокот во однос на образование:

	ПА	ПФ	ДФ	вкупно	%
Градско подрачје	20	33	3	56	78,87%
Селско подрачје	7	6	2	15	21,13%
Вкупно:	27	39	5	71	
%	38,03	54,93	7,04	/	100,00%

Во однос на образованието кое го поседуваат наставниците 27 од нив или 38,03% се со завршена педагошка академија. Со завршен педагошки факултет се 39 наставници или 54,93% и само 5 наставници или 7,04% се со завршен друг факултет, а тоа е најчесто Филозофски факултет-Педагогија. Од вкупниот број 78,87% се наставници од градско подрачје и 21,13% наставници од селско подрачје.

табела бр.4. Структура на примерок во однос на работното искуство:

	до 10 год.	10-20	20-30	над 30 год.	вкупно	%
Градско подрачје	5	12	28	11	56	78,87
Селско подрачје	2	5	6	2	15	21,13
Вкупно:	7	17	34	13	71	
%	9,86	23,94	47,89	23,94		100

Според работното искуство 7 или 9.86% од наставниците се изјасниле дека имаат работно искуство до 10 години. 17 наставници или 23,94% се наставници кои имаат работно искуство од 10 до 20 години.

Наставници со работно искуство од 20 до 30 години се 34 или 47,89% и само 13 или 23,94% се наставници со работно искуство над 30 години.

Покрај прашалникот за наставниците беа поставени и прашања за училишните педагози во основните училишта кои беа дел од ова истражување.

табела 5. Основна структура на примерокот

р. бр.	основно училиште	стратум	број на педагози	
			град	село
1.	„Ванчо Прке“	Штип	1	
2.	„Раде Кратовче“	Кочани	1	
3.	„Видео Подгорец“	Струмица	1	
4.	„Св. Кирил и Методиј“	с. Дабиле		1
5.	„Никола Карев“	с. Тркање		1
6.	„Гоце Делчев“	с. Три Чешми		1
Вкупно			6	

табела бр.6. Структура на примерокот во однос на полот

	машки	женски
Градско подрачје	/	3
Селско подрачје	/	3
Вкупно:	/	6

табела бр.7. Структура на примерокот во однос на работното искуство

	до 10 год.	10-20	20-30	над 30 год.	вкупно	%
Градско подрачје	/	/	/	3	3	50%
Селско подрачје	/	/	/	3	3	50%
Вкупно:	/	/	/	6	6	
%	/	/	/	100 %	6	100,00%

ТРЕТ ДЕЛ
АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ
ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

III. Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

Анализа на резултатите од прашалникот

Примената на прашалникот во ова истражување требаше да ни даде податоци за дисциплината кај учениците и моделите на училишна дисциплина кои се применуваат.

Во однос на прашањето дали учениците ги извршуваат активностите дадени од страна на наставникот ги добивме следниве резултати:

табела бр.8 Извршување на дадени активности на учениците според стратумот

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f	f	
град	55	1	56	1
село	13	2	15	2
вкупно:	68	3	71	
%	95,77%	4,23%	100%	

Според податоците од спроведеното истражување констатирано е следново, односно 68 од наставниците или 95,77% од нив одговориле дека учениците ги извршуваат активностите кои им се задаваат, додека само 4,23% или 3 од наставниците одговориле дека учениците не ги извршуваат активностите.

Согласно добиените податоци можеме да заклучиме дека не постои разлика во одговорите на наставниците според стратумот, односно местоположбата на училиштето. Наставниците од градско и селско подрачје одговориле дека учениците ги извршуваат активностите кои им ги дава наставникот (било да станува збор за домашните задачи, истражувачка работа, подготовка за следниот час и сл.), а само мал број од испитаниците одговориле дека учениците не ги извршуваат тие активности. Можеме да констатираме дека учениците ги извршуваат

активностите од страна на наставникот без разлика на местоположбата на училиштето.

Исто така од набљудувањето кое беше спроведено во училиштата заклучив дека учениците си ги извршуваат своите активности. Со тоа хипотезата дека учениците не ги извршуваат активностите дадени од страна на наставникот не се прифаќа.

Табелата 8.1 ги претставува добиените податоци според степенот на образование.

стратум		ПА		ПФ		ДФ	
		f	%	f	%	f	%
град	да	20	74,07	32	82,05	3	60
	не	/	/	1	2,56	/	/
село	да	5	18,52	6	15,38	2	40
	не	2	7,41	/	/	/	/
Вкупно		27	100%	39	100%	5	100%

Од табелата 8.1. можеме да забележеме дека не постојат разлики кај одговорите на испитаниците во однос на образованието кое го поседуваат. Значи било да се со Педагошка академија, Педагошки факултет или друг факултет поголемиот дел од нив одговориле позитивно на ова прашање.

Во табелата 8.2 се прикажани податоците на наставниците според нивното образование. Од спроведеното истражување низ училиштата кои ги зедевме како приморек за истражувањето добивме податоци дека 27 од наставниците се со Педагошка академија, 39 од нив се со Педагошки факултет и само 5 од наставниците се со друг факултет, најчесто Филозофски факултет.

табела 8.2 Извршување на дадени активности на учениците според работното искуство.

стратум		до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
град	да	5	71,43	12	70,59	27	79,41	11	84,62
	не	/	/	/	/	1	2,94	/	/
село	да	2	28,57	5	29,41	5	14,71	1	7,69
	не	/	/	/	/	1	2,94	1	7,69
Вкупно:		7	100%	17	100%	34	100%	13	100%

Од табелата 8.2. како и од претходните табели можеме да констатираме дека и во однос на работното искуство кое го поседуваат наставниците не постои разлика во нивните одговори во однос на извршување активности од страна на учениците. Од табелата можеме да го забележиме малиот процент на испитаници кои одговориле дека учениците не ги извршуваат активностите, а тоа се наставници со над 20 или над 30 години работно искуство.

На прашањето колку учениците ги пишуваат домашните задачи ги добивме следниве податоци според образованието на наставниците:

табела бр.9 Домашни задачи на учениците според образованието.

стратум	одговори	ПА		ПФ		ДФ		вкупно	%	ранг
		f	%	f	%	f	%			
град	а) редовно	18	66,67	32	78,05	3	100	53	74,65	1
	б) понекогаш	2	7,4	1	2,44	/	/	3	4,23	3
	в) ретко	/	/	/	/	/	/	/	/	
село	а) редовно	7	25,93	8	19,51	/	/	15	21,13	2
	б) понекогаш	/	/	/	/	/	/	/	/	
	в) ретко	/	/	/	/	/	/	/	/	
Вкупно		27	100%	41	100%	3	100%	71	100%	

Од табела бр. 9. можеме да забележиме дека учениците без разлика на местоположбата на училиштето редовно ги пишуваат домашните задачи, односно 68 од испитаниците одговориле дека

учениците редовно ги пишуваат домашните задачи, а само 3 од градска средина одговориле дека учениците понекогаш ги пишуваат истите. Од набљудувањето на учениците, односно на часовите забележав дека учениците редовно и уредно ги пишуваат домашните задачи. Учениците како одговор на прашањето „Зошто не сте ја напишале домашната задача“ најчесто одговараа дека ја заборавиле. Со ова контатираме дека нашата хипотеза за тоа дека учениците редовно ги пишуваат домашните задачи се потврдува.

табела 9.1. Домашни задачи на учениците според работното искуство.

стратум	одговор	до 10 год.		10 до 20 год.		20 до 30 год.		над 30 год.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
град	а) редовно	4	57,14	12	70,59	27	79,41	10	76,92
	б) понекогаш	1	14,29	/	/	1	2,94	/	/
	в) ретко	/	/	/	/	/	/	/	/
село	а) редовно	2	28,57	5	29,41	6	17,65	2	15,38
	б) понекогаш	/	/	/	/	/	/	1	7,69
	в) ретко	/	/	/	/	/	/	/	/
	в) ретко	/	/	/	/	/	/	/	/
Вкупно		7	100%	17	100%	34	100%	13	100%

Од претходната табела можат да се воочат одговорите на наставниците според нивното работно искуство, каде можеме да забележиме дека работното искуство кое го поседуваат не влијае врз тоа дали учениците ќе ги пишуваат домашните задачи или не.

На прашањето: Дали учениците ја почитуваат дисциплината во одделението, односно правилата, добиени се следниве резултати:

табела бр.10. Почитување на правилата на однесување во одделението

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f		
град	53	3	56	1
село	15	/	15	2
Вкупно:	68	3	71	
%	95,77%	4,23%	100%	

Од податоците кои ги добивме во однос на тоа дали учениците ја почитуваат дисциплината во одделението, односно правилата на однесување 68 или 95,77% од наставниците одговориле со да, а само 3 или 4,23% од нив одговориле дека учениците не ја почитуваат дисциплината, односно правилата на однесување.

Според образованието кое го поседуваат наставниците кои беа дел од ова истражување добиени се следниве резултати:

табела бр.10.1. Почитување на правилата на однесување во одделението според степенот на образование

стратум		ПА		ПФ		ДФ	
		f	%	f	%	f	%
град	да	19	70,37	31	79,49	3	60
	не	1	3,7	2	5,13	/	/
село	да	7	25,93	6	15,38	2	40
	не	/	/	/	/	/	/
Вкупно		27	100%	39	100%	5	100%

Табела 10.1 ни ги претставува одговорите на наставниците според нивното образование. 26 или 96,30% од наставниците со Педагошка академија одговориле дека учениците ги почитуваат правилата на

однесување во одделението, а само 1 или 3,7 % одговорил со Не. 37 или 94, 87% од наставниците со Педагошки факултет дале позитивен став за почитувањето на правилата од страна на учениците додека само 2 од нив или 5, 13% не го делат истото мислење. Од испитаниците кои беа дел од ова истражување само 5 беа со друг факултет, од нив сите 5 наставниците или 100 % одговориле дека учениците ги почитуваат правилата. Од тука можеме да заклучеме дека наставниците без разлика на нивното образование дале позитивен став во однос на ова прашање.

табела бр.10.2. Почитување на правила на однесување во одделението според работното искуство

стратум		до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
град	да	5	14,29	11	11,76	26	14,71	11	46,15
	не	/	/	1	/	2	/	/	/
село	да	2	28,57	5	5,88	6	2,94	2	7,69
	не	/	/	/	/	/	/	/	/
Вкупно		7	100%	17	100%	34	100%	13	100%

Оваа табела ни ги претставува добиените податоци според работното искуство кои го поседуваат наставниците кои беа вклучени во истражувањето. 7 од наставниците или 9,86% се со работно искуство до 10 години, сите од нив одговориле со да, односно дека учениците ги почитуваат правилата на однесување; работно искуство од 10 до 20 години имаат 17 од наставниците или 23,94%, само еден од нив одговорил негативно во однос на ова прашање; 47, 89% или 34 од наставниците се со искуство од 20 до 30 години од кои само 2 одговориле со не; над 30 години работно искуство имаат 13 наставници или 18,31% кои одговориле позитивно.

На крајот од добиените податоци можеме да констатираме дека хипотезата дека учениците не ги почитуваат правилата на однесување не се прифаќа. Од набљудувањето во училиштата каде предмет на набљудување беа учениците можам да кажам дека учениците во

селската средина во своите училиници немаат истакнато правила на однесување каде ќе можат да се гледат но сепак ги почитуваат оние кои им се кажани од страна на наставниците. Кај некои од одделенијата од градска средина можев да забележам дека во училиниците хамери на кои се испишани правилата на однесување кои мора да се почитуваат.

Со претходното прашање е поврзано и следното прашање каде наставниците кои одговориле со НЕ на истото требаше да одговорат и на следниве прашања: (прилог 1)

Што мислите кои се причините поради непочитување на дисциплината? Од сите анкетирани наставници со НЕ одговориле 3 од наставниците, односно еден наставник од ОУ „Видое Подгорец“ и двајца наставници од ОУ „Ванчо Прке“. Нивните одговори на ова прашање се: пристрасност на родителот, хиперактивноста на ученикот и нивната возраст и психо-физичкиот развој.

Што преземате кога ученикот не ја почитува училишната дисциплина? Одговорите на наставниците се: советувам, ја менувам активноста и го опоменувам, контролирам и доколку има потреба повикувам педагошко-психолошка служба.

Кого се вклучувате во разрешување на некој проблем кога во случај не сте во состојба тоа да го решите сами? Одговорите се: го вклучувам педагогот, родителите, директорот и педагошко-психолошка служба.

табела бр.11. Изостанување на учениците

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f	f	
град	16	40	56	1
село	5	10	15	2
Вкупно:	21	50	71	
%	29,58%	70,42%	100%	

Од спроведеното истражување во основните училишта и од одговорите на наставниците гледаме дека поголем број од учениците, однос 50 од наставниците или 70,42% одговориле дека учениците не изостануваат од часовите. Бројот на наставници кои одговориле дека

учениците изостануваат е 21 или 29,58%. Од кои 16 од наставниците се од градска средина.

табела бр.11.1. Изостанување на учениците според образованието.

стратум		ПА		ПФ		ДФ		вкупно	%
		f	%	f	%	f	%		
град	да	7	25,93	9	23,08	3	60	19	26,76
	не	13	48,15	24	61,54	/	/	37	52,11
село	да	2	7,4	1	2,56	2	40	5	7,04
	не	5	18,52	5	12,82	/	/	10	14,08
Вкупно		27	100%	39	100%	5	100%	71	100%

Во табела 11.1 се претставени резултатите според образованието кое го поседуваат наставниците. Од вкупно 27 наставници со ПА 9 од нив или 33,33% одговориле дека учениците изостануваат од часовите, а 17 од нив или 66,67% одговориле дека учениците не изостануваат од часовите. 39 се наставници со ПФ, каде 9 или 23,08 од наставниците од градска средина одговориле дека учениците изостануваат од часовите а 24 или 61,54% дека учениците не изостануваат од часовите. Од вкупно 6 наставници со ПФ од селска средина само 1 или 2,56% одговорил дека учениците изостануваат од часовите, а останатите 5 или 12,82 одговориле негативно на ова прашање. Со друг факултет се само 5 од анкетираниите наставници, каде што и наставниците од град и наставниците од село одговориле дека учениците изостануваат на часовите.

табела бр.11.2. Изостанување на учениците според работното искуство

стратум		до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.		вкупно	%
		f	%	f	%	f	%	f	%		
град	да	1	14,29	4	23,53	6	17,65	5	38,46	16	22,54
	не	4	57,14	8	47,06	22	64,71	6	46,15	40	56,34
село	да	/	/	1	5,88	3	8,82	1	7,69	5	7,04
	не	2	28,57	4	23,53	3	8,82	1	7,69	10	14,08
Вкупно		7	100%	17	100%	34	100%	13	100%	71	100%

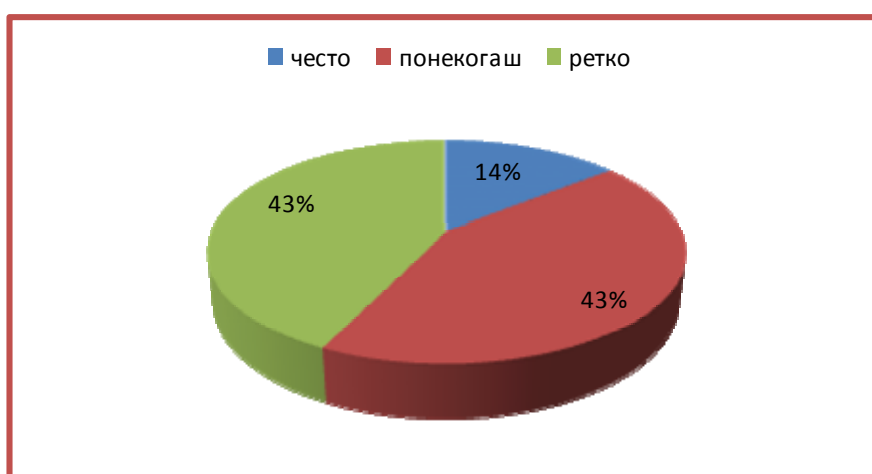
Во претходното прикажаната табела 11.2. се прикажани одговорите на наставниците според работното искуство кое го поседуваат. Од вкупно 56 наставници од градска средина 16 или 22,54% се изјасниле дека учениците изостануваат за време на часовите, а 40 или 56,34% од нив одговориле дека учениците не изостануваат од часовите. Од вкупно 15 наставници од селска средина 5 или 7,04 одговориле дека учениците изостануваат од часовите, а останатите 10 или 14,08% одговориле со не. Како најчеста причина која ја наведоа наставниците како причина за изостанување на учениците од часови е болест.

Од табелата 11.2 исто така може да се направи споредба како одговориле наставниците според нивното работно искуство. Само еден од наставниците кои имаат до 10 години работно искуство одговорил дека учениците изостануваат од часовите, додека останатите 6 одговориле негативно. 5 од наставниците со работно искуство од 10 до 20 години одговориле со да, а останатите 12 со не. Наставниците со работно искуство од 20 до 30 години се вкупно 34 од испитаниците, 9 од нив одговориле дека учениците изостануваат од часовите, додека останатите одговориле негативно. Наставниците со работно искуство над 30 години се вкупно 13, од кои 6 одговориле дека учениците изостануваат од часовите, а 7 од нив одговориле со не.

Со овие податоци кои ги добивме од истражувањето можеме да ја потврдиме нашата хипотеза дека учениците не изостануваат за време на часовите.

За да добиеме податоци за тоа колкава е фреквенцијата на изостанување кај учениците за време на часовите на испитаниците им беше поставено дополнително прашање за тоа колку учениците изостануваат од часовите.

Слика 1. Изостанување на учениците



Од испитаниците 3 или 14% одговориле дека учениците често изостануваат, 9 или 43% понекогаш и исто 43% ретко. Како најчеста причина за отсуство на учениците наставниците навеле болест кај учениците.

На прашањето кое се однесува дали учениците доцнат на часовите, добиени се следниве резултати:

табела бр.12. Доцнење на учениците на часовите

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f		
град	2	54	58	1
село	1	14	15	2
Вкупно:	3	68	71	
%	4,23%	95,77%	100%	

Само 3 од испитаниците или 4,23% од нив одговориле дека учениците доцнат на часовите. 95,77% или 68 од испитаниците одговориле со не на ова прашање. Од тука можеме да направиме споредба во однос на тоа дали учениците доцнат на часовите. Споредбата е во однос на град/село и забележуваме дека не постои никаква разлика во однос на доцнењето кога станува збор за местоположбата на училиштето. Од спроведеното набљудување каде предмет беа учениците можев да забележам дека учениците не доцнат на часовите, со што се потврди и моето мислење во однос на ова прашање. Учениците ги набљудував се многу мали за да доцнат на часовите, а и тука мора да се напомене дека на училиште доаѓаат со своите родителите кои секако не дозволуваат да се случи доцнење.

табела бр.12.1. Доцнење на учениците на часовите според образованието

стратум		ПА		ПФ		ДФ	
		f	%	f	%	f	%
град	да	1	3,7	1	2,56	/	/
	не	19	70,38	32	82,05	3	60
село	да	/	/	1	2,56	/	/
	не	7	25,92	5	12,82	2	40
Вкупно		27	100%	39	100%	5	100%

Од добиените податоци во табела 12.1. можеме да ги воочиме одговорите на испитаниците по стратум, односно училиштата кои се наоѓаат во град и село, според образованието на наставниците. Од табелата 12.1. можеме да забележиме дека од наставниците со Педагошка академија само еден одговорил дека учениците доцнат на часовите, додека останатите 26 одговориле со не. Од наставниците кои имаат завршено Педагошки факултет од вкупно 39 само 2 одговориле дека учениците доцнат на часовите. Додека наставниците со завршен друг факултет одговориле дека учениците не доцнат на часовите.

табела 12.2. Доцнење на учениците на часовите според работното искуство

стратум		до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.		вкупно	%
		f	%	f	%	f	%	f	%		
град	да	/	/	/	/	/	/	2	15,38	2	2,82
	не	5	71,43	12	70,59	28	82,35	9	69,23	54	76,06
село	да	/	/	1	5,88	/	/	/	/	1	1,41
	не	2	28,57	4	23,53	6	17,65	2	15,38	14	19,72
Вкупно		7	100%	17	100%	34	100%	13	100%	71	100%

Нашата хипотеза беше дека учениците не изостануваат за време на часовите, со што се прифаќа со податоци кои ги добивме од истражувањето.

Наставниците кои одговориле позитивно на претходното прашање требаше да дадат одговор, односно колку учениците доцнат на часовите?

Слика 2. Фреквенција на доцнење кај учениците



Наставниците кои беа вклучени во ова истражување, односно 68 од нив одговориле дека учениците не доцнат на часовите. Од вкупно 3 испитаници кои одговориле позитивно на ова прашање 1 или 33% одговорил дека учениците често доцнат на часовите и останатите 2 или 67% одговориле дека учениците ретко доцнат. Како причина поради која учениците најчесто доцнат наставниците го навеле тоа што учениците се многу мали и тешко им е станувањето рано.

На прашањето во кои од наставниците се бараше да ги наведат причините за „недисциплина“ кај учениците ги добивме следниве резултати, кои во табела 12.2. се претставени според образованието на наставниците.

табела бр.13. Причина за „недисциплина“ кај учениците според образованието.

стратум	одговор	ПА		ПФ		ДФ		вкупно	%
		f	%	f	%	f	%		
град	а) самиот ученик	7	25,93	9	23,08	/	/	16	22,53
	б) семејството	9	33,33	11	28,21	1	20	21	29,58
	в) врсниците	/	/	1	2,56	/	/	1	1,41
	г) друго	4	14,81	12	30,77	2	40	18	25,35
село	а) самиот ученик	4	14,81	3	7,69	2	40	9	12,68
	б) семејството	1	3,7	2	5,13	/	/	3	4,22
	в) врсниците	2	7,41	/	/	/	/	2	2,82
	г) друго	/	/	1	2,56	/	/	1	1,41
Вкупно		27	100 %	39	100 %	5	100%	71	100%

Како причини за „недисциплина“ кај ученикот ги наведовме: самиот ученик, семејството, врсниците или нешто друго што сметаат самите наставници. Според образованието, односно со ПА се 27 од наставниците. 11 од нив или 40,07% одговориле дека причините најчесто се кај самиот ученик; 10 од наставниците или 37,04% одговориле дека причините се од самото семејство, 2 или 7,4% од нив причините ги гледаат во врсниците и 4 или 14,81% од наставниците одговориле дека можат да бидат повеќе причини заедно.

Наставниците со ПФ се со вкупен број 39 или 54,93% од анкетираниите. 12 од нив или 16,9% навеле дека како причината за недисциплина е кај самиот ученик; 15 или 38,46% како причина го навеле семејството; 1 од наставниците или 2,56% причината за недисциплина ја гледаат во врсниците и 13 или 33,33% одговориле дека причините за

„недисциплина“ кај ученикот можат да бидат повеќе, значи влијание може да има и семејството и врсниците како и самиот ученик.

Од наставниците со ДФ 2 или 40% како причина го навеле самиот ученик; 1 од наставниците одговорил дека за тоа влијание има семејството и 2 од наставниците одговориле дека можат да бидат повеќе причини заедно.

Исто така од табелата можеме да направеме споредба во однос на причините за „недисциплина“ во однос на местоположбата каде се наоѓа училиштето. Причината за „недисциплина“ кај учениците од градска средина наставниците сметаат дека е семејството, додека 18 од нив одговориле дека причината за тоа е заедно од самиот ученик, семејството и врсниците. Само еден од испитаниците смета дека причината може да е од врсниците на ученикот.

Кај наставниците од селска средина можеме да забележиме дека причината ја гледаат во самиот ученик, потоа во семејството и врсниците.

Табела 13.1. Причина за „недисциплина“ кај учениците според работното искуство.

стратум	одговор	до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.		вкупно	%
		f	%	f		f		f			
град	а) самиот ученик	/	/	1	5,26	2	6,06	4	33,33	7	9,86
	б) семејството	/	/	1	5,26	1	3,03	/	/	2	2,82
	в) врсниците	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	г) друго	1	14,29	1	5,26	2	6,06	1	8,33	5	7,04
село	а) самиот ученик	2	28,57	/	/	1	3,03	/	/	3	4,22
	б) семејството	/	/	1	5,26	/	/	/	/	1	1,41
	в) врсниците	/	/	/	/	/	/	1	8,33	1	1,41
	г) друго	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Вкупно		7	100%	19	100%	33	100%	12	100%	71	100%

Хипотезата која ни беше претставена во методологијата на истражување беше дека мнозинство од наставниците сметаат дека причината за недисциплина е во семејството, па според добиените

податоци таа хипотеза делумно се прифаќа со оглед на добиените податоци од градска и селска средина. Како причина за „недисциплината“ кај учениците го наведов семејството затоа што сметам дека тоа има големо и многу важно влијание врз самата личност, односно при формирањето на личност која ќе се однесува примерно во училиштето и понатаму.

Во склоп на прашалникот на испитаниците им беа набројани модели на училишна дисциплина, а нивна задача беше да одговорат дали применуваат некои од тие модели и кои.

табела бр.14. Модели на училишна дисциплина

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f		
град	53	3	56	1
село	12	3	15	2
Вкупно:	65	6	71	
%	91,55%	8,45%	100%	

Наставниците кои беа вклучени во истражувањето одговориле дека ги користат моделите на училишна дисциплина кои им беа набројани во склоп на прашањето. Тоа се моделите: модел на цврста дисциплина, модел на позитивна дисциплина, дисциплина без присила, модел на социјална дисциплина, кооперативна дисциплина, модел на управување со работата на часот, оспособување за успешен наставник и модел на дисциплина со достоинство. 65 од наставниците или 91,55% одговориле дека применуваат некои од овие модели додека само 6 или 8,45% не ги користат овие модели. (прилог 1)

табела 14.1. Модели на училишна дисциплина според образованието

стратум		ПА		ПФ		ДФ		вкупно	%
		f	%	f	%	f	%		
град	да	15	62,5	33	80,49	4	66,67	52	73,24
	не	2	8,33	3	7,32	/	/	5	7,04
село	да	5	20,83	4	9,76	2	33,33	11	15,49
	не	2	8,33	1	2,44	/	/	3	4,23
Вкупно		24	100%	41	100%	6	100%	71	100%

Можеме да забележиме дека од вкупно 24 наставници кои имаат завршено Педагошка академија 20 одговориле дека ги применуваат моделите на училишна дисциплина, а останатите 4 одговориле дека не ги применуваат. Од испитаниците со Педагошки факултет 37 одговориле дека ги применуваат а останатите 4 не ги применуваат моделите на училишна дисциплина. Наставниците со друг факултет одговориле позитивно на ова прашање. Во табелата можат да се забележат и податоците според стратумот.

табела 14.2. Модели на училишна дисциплина според работното искуство

стратум		до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
град	да	4	57,14	12	70,59	26	76,47	10	76,92
	не	1	14,29	/	/	2	5,88	1	7,69
село	да	2	28,57	4	23,53	5	14,71	1	7,69
	не	/	/	1	5,88	1	2,94	1	7,69
Вкупно		7	100%	17	100%	34	100%	13	100%

Ако ја разгледаме табела 14.2. можеме да забележиме дали постои разлика во користењето на моделите на училишна дисциплина во однос на работното искуство кои го поседуваат наставниците. Со работно искуство до 10 години, 6 од наставниците одговориле дека ги

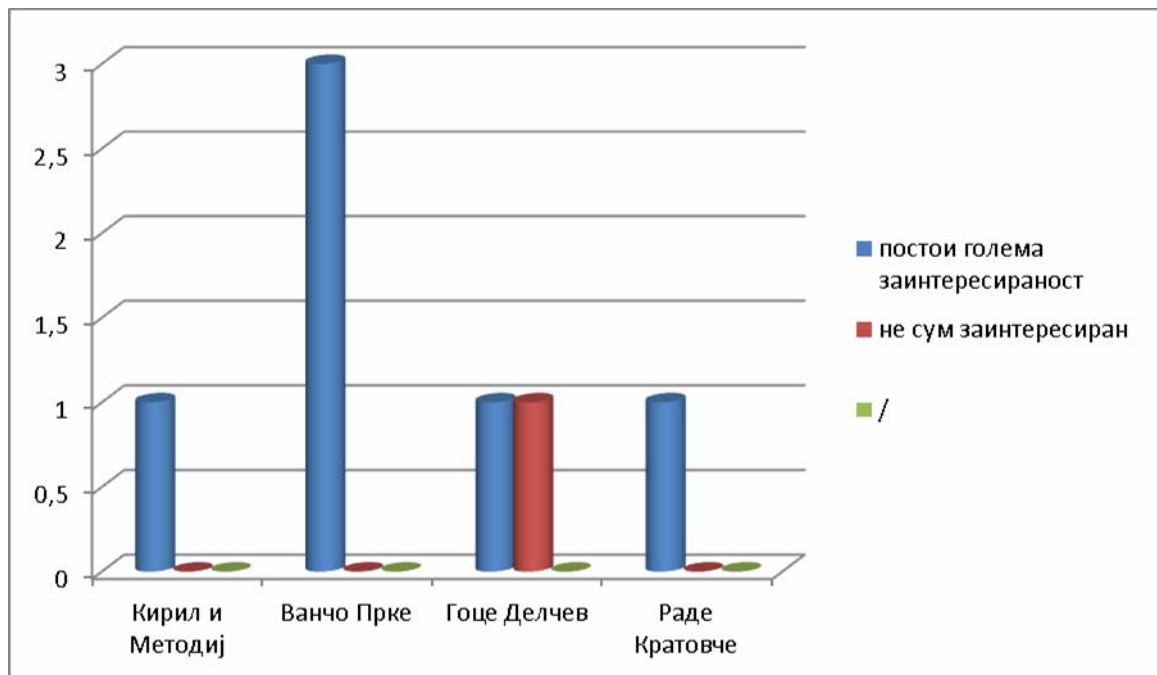
применуваат моделите, додека само 1 од нив одговорил со не. 16 од наставниците со работно искуство од 10 до 20 години одговориле со да, а само 1 од вкупно 17 одговорил со не. Од вкупно 34 наставници со работно искуство од 20 до 30 години, 31 одговориле дека ги применуваат моделите а 3 не ги применуваат. Наставниците со работно искуство над 30 години одговориле дека 11 од нив ги применуваат, а само 2 не ги применуваат моделите на училишна дисциплина. Можеме да заклучиме дека не постои некоја голема разлика во однос на работното искуство кое го поседуваат наставниците за тоа дали ги применуваат моделите.

Од вкупно 71 испитаник само 6 или 8,45% одговориле дека не ги применуваат моделите на училишна дисциплина.

Хипотезата за ова прашање беше дека наставниците не ги применуваат моделите на училишна дисциплина, па според добиените податоци од истражувањето оваа хипотеза не се прифаќа.

Наставниците кои одговориле дека не ги применуваат модели на училишна дисциплина требаше да одговорат колку се заинтересирани да ги применуваат моделите. Добиените резултати се претставени во графиконот.

графикон 1. Модели на училишна дисциплина



Наставниците истовремено одговорија кои моделите на училишна дисциплина ги применуваат.

Во табелата 15 се претставени моделите според местоположбата на училиштето и можеме да забележиме кои модели најчесто се применуваат во наставата.

табела 15. Фреквенција на модели на училишна дисциплина според стратумот

модели	град	село	вкупно	%	ранг
	f	f			
модел на цврста дисциплина	4	1	5	3,85	8
дисциплина без присила	22	4	26	20	2
кооперативна дисциплина	11	1	12	9,23	4
оспособување за успешен наставник	12	/	12	9,23	5
позитивна дисциплина	29	8	37	28,46	1
социјална дисциплина	7	/	7	5,38	7
управување со работата на часот	20	3	23	17,69	3
дисциплина со достоинство	8	/	8	6,15	6
вкупно			130	100%	

Од претходно прикажаната табела 15. можеме да забележиме кои модели најчесто ги применуваат наставниците во училиштата кои се наоѓаат во град или пак во село. Доколку ја анализираме табелата можеме да забележиме дека најчесто применуван модел е моделот позитивна дисциплина, потоа моделот дисциплина без присила, управување со работата на часот и.т.н. Во училиштата кои се наоѓаат во селска средина тоа се моделите: позитивна дисциплина, дисциплина без присила како и моделот управување со работата на часот. Без разлика на местоположбата на училиштата наставниците ги рангирале истите модели.

графикон 2. Фреквенција на модели на училишна дисциплина поединечно за секое училиште кое беше дел од ова истражување.



Ако подобро го анализираме графиконот 2. можеме да забележиме кои модели на училишна дисциплина најчесто ги применуваат наставниците во основните училишта кои беа вклучени во нашето истражување. Од испитаниците од ОУ „Раде Кратовче“ од Кочани најголем дел, односно 11 од наставниците одговориле дека го применуваат моделот на позитивна дисциплина; додека ако направиме споредба со ОУ „Гоце Делчев“ ќе забележиме дека испитаниците одговориле дека најчесто го применуваат моделот дисциплина без присила. Испитаниците од ОУ „Ванчо Прке“ како модел кој најчесто го применуваат во наставата е моделот позитивна дисциплина, како и наставниците од ОУ „Никола Карев“ и ОУ „Кирил и Методиј“. Кај испитаниците од ОУ „Видое Подгорец“ за модел кој најчесто го применуваат го избрале моделот дисциплина без присила. Меѓутоа од

добиените податоци констатиравме дека нашата хипотеза за најчесто применуван модел е моделот на оспособување за успешен наставник на Томас Гордон, не се прифаќа.

На прашањето дали соработувате со училишниот педагог, наставниците ги дадоа следниве одговори:

табела 16. Соработка на наставникот со педагогот

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f		
град	55	3	58	1
село	15	/	15	2
Вкупно:	68	3	71	
%	95,77%	4,23%	100%	

Според добиените податоци констатиравме дека 68 од испитаниците или 95,77% одговориле дека соработуваат со педагогот, а само 3 или 4,23% одговориле дека не постои соработка помеѓу нив. Тоа можев да го заклучам и од набљудувањето и присуствувањето на часовите каде можеше да се забележи таа взаемна соработка.

Во табела 16.1. се претставени одговорите на испитаниците според образованието кое го поседуваат.

табела 16.1. Соработка на наставникот со педагогот според образованието.

стратум		ПА		ПФ		ДФ	
		f	%	f	%	f	%
град	да	19	11,11	32	25,64	2	/
	не	1	3,7	1	/	1	/
село	да	7	3,7	6	10,26	2	/
	не	/	/	/	/	/	/
Вкупно		27	100%	39	100%	5	100

Како и испитаниците од градска средина така и испитаниците од селска средина одговориле дека соработуваат со педагогот без разлика дали на нивното образование.

табела 16.2. Соработка на наставникот со педагогот според работното искуство.

стратум		до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
град	да	5	71,43	11	64,71	26	76,47	11	84,62
	не	/	/	1	5,88	2	5,88	/	/
село	да	2	28,57	5	29,41	6	17,65	2	15,38
	не	/	/	/	/	/	/	/	/
Вкупно		7	100%	17	100%	34	100%	13	100%

Ако направеме споредба помеѓу наставниците според нивното работно искуство ќе забележиме дека сите наставници кои имаат до 10 години работно искуство одговориле дека соработуваат со педагогот; од вкупно 17 наставници со работно искуство од 10 до 20 години 16 или 94,12% одговориле дека соработуваат, а само 1 дека не соработува со педагогот; исто е и со наставниците со работно искуство од 20 до 30 години работно искуство, односно 32 од нив соработуваат, а само 2 немаат соработка со педагогот; вкупно 13 од испитаниците или 18,31% со работно искуство над 30 години соработуваат со педагогот. Можеме да заклучиме дека без разлика на работното искуство кај наставниците постои соработка помеѓу наставникот и училишниот педагог.

Од овде произлегува и потврдувања на хипотезата дека постои соработка помеѓу наставникот и педагогот.

Откако од резултатите согледаваме дека постои соработка помеѓу наставникот и училишниот педагог, сакаме да видиме колку е честа истата.

На прашањето: Колку е честа соработката со училишниот педагог, добиени се следниве одговори претставени во табела 15, според образованието на наставниците.

табела бр.17. Фреквенција на соработка помеѓу наставникот и училишниот педагог според образованието

стратум	одговор	ПА		ПФ		ДФ		вкупно
		f	%	f	%	f	%	
град	а) редовно кога некој од учениците има проблем	6	22,22	10	25,64	1	20	17
	б) понекогаш кога сметам дека јас не можам да помогнам	10	37,03	14	35,9	/	/	24
	в) ретко	4	14,81	8	20,51	1	20	13
	г)	/	/	1	2,56	1	20	2
село	а) редовно кога некој од учениците има проблем	2	7,41	4	10,26	/	/	6
	б) понекогаш кога сметам дека јас не можам да помогнам	2	7,41	2	5,13	/	/	4
	в) ретко	3	11,11	/		2	40	5
	г)	/	/	/		/	/	/
Вкупно		27	100%	39	100%	5	100%	71

Од испитаниците кои беа вклучени во ова истражување можеме да забележиме дека 8 или 29,63% од наставниците со педагошка академија одговориле дека редовно соработуваат кога некој од учениците има проблем; 12 или 44,44% соработуваат со педагогот понекогаш кога сметаат дека тие не можат да помогнат и останатите 7 испитаници или 25,93% одговориле дека ретко соработуваат. 14 од наставниците со Педагошки факултет одговориле дека редовно соработуваат кога некој од учениците има проблем, 16 од испитаниците одговориле дека соработуваат понекогаш кога тие самите не можат да

помогнат, 8 од нив одговориле дека ретко соработуваат и само еден од нив дал свој одговор. Наставниците со завршен друг факултет одговориле дека ретко соработуваат со педагогот, а само 1 од нив одговорил дека редовно соработува.

табела 17.1. Фреквенција на соработка помеѓу наставникот и училишниот педагог според работното искуство.

стратум		до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
град	а) редовно кога некој од учениците има проблем	/	/	3	17,65	11	32,35	3	23,08
	б) понекогаш кога сметам дека јас не можам да помогнам	3	42,85	6	35,29	10	29,41	5	38,46
	в) ретко	1	14,29	3	17,65	7	20,59	2	15,38
	г)	1	14,29	/	/	/	/	1	7,69
село	а) редовно кога некој од учениците има проблем	2	28,57	/	/	4	11,76	/	/
	б) понекогаш кога сметам дека јас не можам да помогнам	/	/	3	17,65	1	2,94	/	/
	в) ретко	/	/	2	11,76	1	2,94	2	15,38
	г)	/	/	/	/	/	/	/	/
Вкупно		7	100%	17	100%	34	100%	13	100%

Во табелата 17.1. можеме да ги забележиме одговорите на испитаниците според нивното работно искуство. Од вкупно 7 испитаници со работно искуство до 10 години, 2 или 28,57% одговориле редовно соработуваат редовно кога некој од учениците има проблеми; со работно искуство од 10 до 20 години одговориле 3 испитаници или 17,65%, 15 од наставниците или 44,12% се со наставници кои имаат од 20 до 30 години работно искуство, за истиот одговор се одлучиле и 3 испитаници или 23,08 со над 30 години работно искуство.

42,86% или 3 од наставниците со работно искуство до 10 години одговориле дека понекогаш соработуваат со педагогот кога сметаа дека самите не можат да помогнат. За истиот одговор се одлучиле и 9 или 52,94% наставници со работно искуство од 10 до 20 години, 11 или

32,35% наставници кои работат со ученици од 20 до 30 години и 5 испитаници или 38,46% со над 30 години работно искуство.

Дека е ретка соработката помеѓу наставникот и педагогот одговориле 1 наставник или 14,29% кои има до 10 години работно искуство, 5 наставници или 29,41% од 10 до 20 години, 8 наставници или 23,53% од 20 до 30 години и 4 или 30,77% испитаници со над 30 години работно искуство. Според добиените податоци нашата хипотеза дека фреквенцијата на соработка помеѓу наставникот и педагогот е редовно кога некој од учениците има проблем не се прифаќа затоа што одговорите на наставниците покажале дека тие соработуваат понекогаш кога сметаат дека тие самите не можат да помогнат и бараат помош од педагогот.

На прашањето: Дали преземате мерки за учениците кои имаат проблеми со дисциплината, добиени се следниве резултати:

табела бр.18. Преземање мерки за учениците кои имаа проблеми со дисциплината.

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f		
град	45	11	56	1
село	12	3	15	2
Вкупно:	57	14	71	
%	80,28%	19,72%	100%	

Од табелата може да се забележи дека 57 или 80,28% од наставниците кои беа анкетирани одговориле дека преземаат мерки за учениците кои имаа проблем со дисциплината, додека 14 или 19,72% од нив се изјасниле дека не преземаат никакви мерки. Од табелата можеме да забележиме дека 11 или 78,57% од наставниците од градска средина одговориле дека не превземаат никакви мерки, туку ги оставаат учениците да си продолжат со своето „недисциплинирано“ однесување.

табела 18.1. Преземање мерки за учениците кои имаа проблеми со дисциплината.

стратум		ПА		ПФ		ДФ		вкупно	%
		f	%	f	%	f	%		
град	да	17	62,96	26	66,67	2	40	45	63,38
	не	3	11,11	7	17,95	1	20	11	15,49
село	да	4	14,81	6	15,38	2	40	12	16,9
	не	3	11,11	/	/	/	/	3	4,23
Вкупно		27	100%	39	100%	5	100%	71	100 %

Според добиените податоци од спроведеното истражување констатирано е дека 21 од наставниците со ПА преземаат мерки околу учениците кои имаат проблеми со дисциплината; 32 од наставниците со ПФ одговориле со да, а останатите 8 дека не преземаат ништо кога учениците имаат проблеми; од вкупно 5 наставници со ДФ само еден одговорил со не. Со претходно прикажаната табела се дава преглед на добиените податоци и според стратумот, така 45 или 63,38% од наставниците од градско подрачје одговориле дека превземаат некакви мерки за учениците кои имаат проблем со „недисциплината“, додека останатите 11 или 15,49% одговориле негативно на ова прашање. Кај испитаниците од селско подрачје можеме да забележиме дека 12 или 16,9% одговориле со да, а само 3 или 4,23% одговориле дека не превземаат ништо. Со сето ова можеме да констатираме дека хипотезата дека голем број од наставниците превземаат мерки за помош на учениците кои имаат проблем со дисциплината се прифаќа.

табела 18.2. Преземање мерки за учениците кои имаа проблеми со дисциплината според работното искуство.

стратум		до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
град	да	3	42,86	10	58,82	24	70,59	8	61,54
	не	2	28,57	2	11,76	4	11,76	3	23,08
село	да	2	28,57	4	23,53	5	14,71	1	7,69
	не	/	/	1	5,88	1	2,94	1	7,69
Вкупно		7	100%	17	100 %	34	100 %	13	100%

Според добиените податоци од спроведеното истражување според работното искуство на наставниците добиено е следново: 5 од наставниците или 71,43% одговориле со да, додека само 2 од наставниците со работно искуство до 10 години одговориле дека не преземаат мерки за учениците кои имаат проблеми со дисциплината.

Наставниците со работно искуство од 10 до 20 години одговориле дека преземаат мерки, односно 14 или 82,36% од нив одговориле со да, а само 3 или 17,65% со не. 29 од наставниците со работно искуство од 20 до 30 години се изјасниле дека преземаат мерки за учениците кои имаат проблеми додека само 5 од нив одговориле дека не превземаат ништо. Од вкупно 13 наставниците со работно искуство над 30 години 9 или 69,23% одговориле со да, а останатите 4 или 30,77% со не.

На прашањето: Кои мерки најчесто ги преземате за учениците кои имаа проблеми со дисциплината ги добивме следниве резултати:

табела бр.19. Преземање мерки за учениците кои имаат проблеми според образованието.

стратум	одговор	ПА		ПФ		ДФ		вкупно	%
		f	%	f	%	f	%		
град	а)разговарам со ученикот, поучувам и барам да го одржи ветувањето	14	48,28	25	67,56	2	40	41	57,75
	б)го опоменувам ученикот	3	10,34	4	10,81	/	/	7	9,86
	в)го испраќам на разговор кај педагогот	/	/	2	5,41	/	/	2	2,82
	г)го повикувам родителот	5	17,24	/	/	1	20	6	8,45
	д)казна	/	/	/	/	/	/	/	/
село	а)разговарам со ученикот, поучувам и барам да го одржи ветувањето	6	20,69	4	10,81	2	40	12	16,9
	б)го опоменувам ученикот	/	/	2	5,41	/	/	2	2,82
	в)го испраќам на разговор кај педагогот	/	/	/	/	/	/	/	/
	г)го повикувам родителот	1	3,45	/	/	/	/	1	1,41
	д)казна	/	/	/	/	/	/	/	/
Вкупно		29	100%	37	100%	5	100%	71	100%

При анализирање на добиените податоци можеме да забележиме дека наставниците со завршена Педагошка академија, со завршен Педагошки факултет и со друг факултет најчесто избираат разговор со ученикот, каде поучуваат и бараат од ученикот да го одржи ветувањето. Добиените податоци покажуваат дека 20 или 68, 97% од наставниците со ПА, 29 или 78,38% од наставниците со ПФ и 4 или 80% од испитаниците со ДФ одговориле дека разговараат со ученикот, поучуваат и бараат од учениците да го одржат ветувањето. Дека го опоменуваат ученикот одговориле 3 или 10,34% од наставниците со ПА и 6 испитаници или 16,22% со ПФ. За разговор кај педагогот се одлучиле само 2 од испитаниците со ПФ или 5,41%. 6 наставници или 20,69% со ПА и 1 испитаник или 20% одговориле дека го повикуваат родителот . Казната

како мерка која се презема за учениците кои имаат проблеми со дисциплината не ја применува ниту еден од наставниците.

табела 19.1. Преземање мерки за учениците кои имаат проблеми според работното искуство.

стратум	одговор	до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
град	а)разговарам со ученикот, поучувам и барам да го одржи ветувањето	7	77,78	9	52,94	19	59,38	8	61,54
	б)го опоменувам ученикот	/	/	1	5,88	2	6,25	/	/
	в)го испраќам на разговор кај педагогот	/	/	/	/	/	/	/	/
	г)го повикувам родителот	/	/	2	11,76	5	15,62	3	23,08
	д)казна	/	/	/	/	/	/	/	/
село	а)разговарам со ученикот, поучувам и барам да го одржи ветувањето	2	22,22	4	23,53	6	18,75	2	15,38
	б)го опоменувам ученикот	/	/	/	/	/	/	/	/
	в)го испраќам на разговор кај педагогот	/	/	/	/	/	/	/	/
	г)го повикувам родителот	/	/	1	5,88	/	/	/	/
	д)казна	/	/	/	/	/	/	/	/
Вкупно		9	100%	17	100%	32	100%	13	100%

Табелата 19.1. ги претставува добиените податоци според работното искуство на наставниците. Сите 9 наставници кои имаат до 10 години работно искуство одговориле дека разговараат со ученикот, поучуваат и бараат да го одржи ветувањето. Од вкупно 17 испитаници кои имаат работно искуство од 10 до 20 години, 13 или 76,47% одговориле дека водат разговор со ученикот, 1 или 5,88% го опоменува ученикот и 3 или 17,65% кажале дека го повикуваат родителот. Наставниците, односно 25 од нив или 78,13% кои имаат од 20 до 30 години работно искуство исто така одговориле дека разговараат со ученикот, само 2 или 6,25% одговориле дека го опоменуваат ученикот и 5 од наставниците одговориле дека го повикуваат родителот. Со над 30 години работно искуство 10 наставници или 76,92% одговориле дека разговараат со ученикот, а само 3 или 23,08% одговориле дека го

повикуваат родителот. Ако направиме споредба од табелата во однос на градско/селско подрачје ќе забележиме дека не постои разлика во мислењето во однос на ова прашање. Тие подеднакво одговориле дека разговараат со ученикот, поучуваат и бараат од него да го одржи ветувањето. Според добиените податоци од истражувањето можеме да заклучиме дека хипотезата дека голем број од наставниците превземаат мерки за помош на учениците кои имаат проблем со дисциплината делумно се прифаќа.

На прашањето: Дали во вашата работа ги применувате наградите и казните како средства за мотивирање/демотивирање на учениците, ги добивме следниве резултати:

табела 20. Примена на награди и казни.

стратум	да	не	вкупно	ранг
	f	f		
град	40	16	56	1
село	13	2	15	2
Вкупно:	53	18	71	
%	74,65%	25,35%	100%	

Наставниците кои беа дел од истражувањето, односно 53 или 74,65% од нив одговориле позитивно за примена на наградите и казните како средство за мотивирање/демотивирање на учениците; 18 од нив или 25,35% дале негативен одговор на ова прашање. Од тука можеме да констатираме дека наставниците ги применуваат наградите и казните како средства за мотивирање/демотивирање во наставата. Според стратумот, односно и во градско и селско подрачје поголем број од наставниците ги применуваат наградите и казните.

табела 20.1. Примена на награди и казни според образованието.

стратум		ПА		ПФ		ДФ		вкупно	%
		f	%	f	%	f	%		
град	да	12	44,44	26	66,67	2	40	40	56,34
	не	8	29,63	7	17,95	1	20	16	22,54
село	да	5	18,52	6	15,38	2	40	13	18,31
	не	2	7,41	/	/	/	/	2	2,82
Вкупно		27	100 %	39	100%	5	100%	71	100%

Добиените податоци се претставени и според работното искуство на наставниците.

Според образованието кое го поседуваат наставниците, односно 17 или 62,96% од наставниците со ПА одговориле позитивно и 10 или 37,04% дека не применуваат награди и казни. 32 или 82,05% наставници со ПФ одговориле дека применуваат награди и казни, а само 7 или 17,95% од нив не ги применуваат. Наставници со друг факултет се вкупно 5 од кои 4 или 80% одговориле позитивно и 1 или 20% негативно во однос на примената на наградите и казните.

Од табелата можеме да направиме споредба на одговорите на испитаниците во однос на градско/селско подрачје. Од вкупно 56 испитаници од училишта кои се наоѓаат во градска средина одговориле 40 или 56,34% одговориле дека ги применуваат наградите и казните како средства за мотивирање/демотивирање кај учениците, а останатите 16 или 22,54% одговориле дека не ги применуваат. Кај вкупно 15 испитаници од селска или рурална средина 13 или 18,31 одговориле позитивно а само 2 или 2,82% негативно на ова прашање. Од спроведеното набљудување за време на часовите можев да забележам дека наставниците применуваат некој вид на награда (иако таа може само да е во вид на зборови) со кои ги мотивираат учениците да ја решат својата задача, а сосем мал беше бројот на наставници кои применуваат казни како средство за демотивирање.

табела 20.2. Примена на награди и казни според работното искуство.

стратум		до 10 год.		10-20 год.		20-30 год.		над 30 год.	
		f	%	f	%	f	%	f	%
град	да	3	50	10	55,56	18	52,94	9	69,23
	не	2	33,33	2	11,11	10	29,41	2	15,38
село	да	1	16,67	5	27,78	5	14,71	/	/
	не	/	/	1	5,56	1	2,94	2	15,38
Вкупно		6	100%	18	100%	34	100%	13	100%

Податоците кои ги добивме се претставени според работното искуство кое го поседуваат наставниците. Од табелата можеме да забележиме дека за примена на награди и казни во наставата се одлучиле 4 или 66,67% од наставниците со работно искуство до 10 години, а само 2 или 33,34% не ги применуваат во наставата. 15 или 83,33% од испитаниците со работно искуство од 10 до 20 години одговориле позитивно и 3 или 16,67% негативно. Од наставниците кои имаат работно искуство од 20 до 30 години 23 или 67,65% одговориле дека применуваат награди и казни и 11 или 32,35% не применуваат. Над 30 години работно искуство имаат 12 од наставниците од кои 9 или 75% одговориле позитивно и само 3 или 25% негативно.

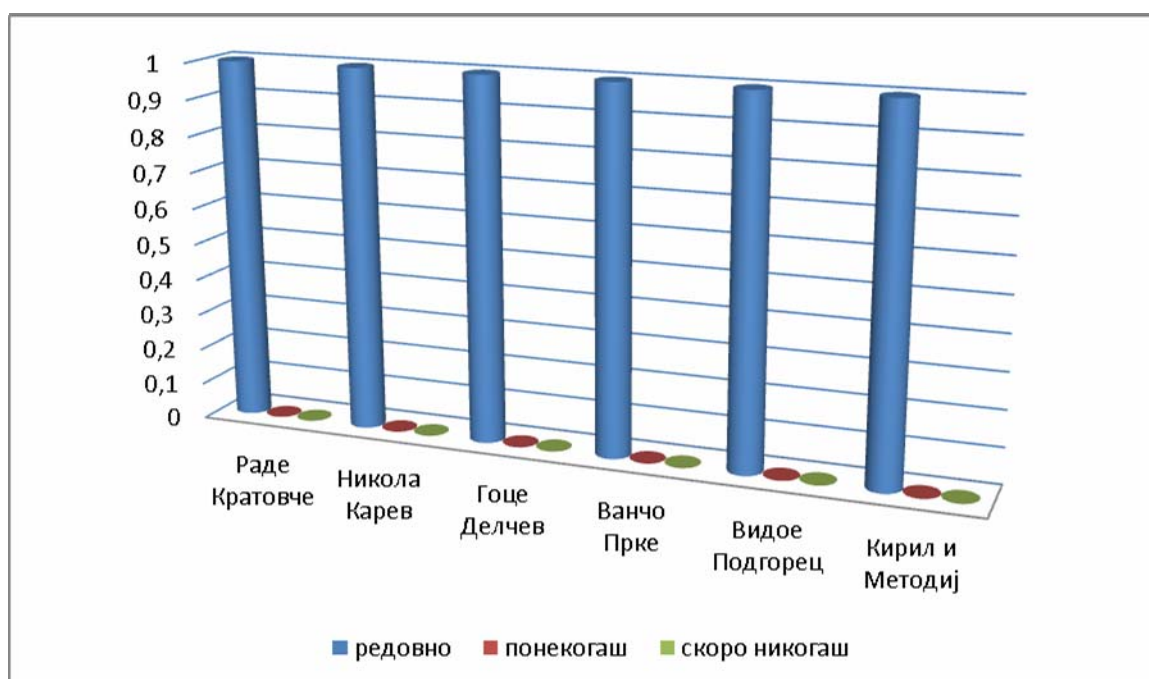
Анализирајќи ја оваа табела според работното искуство на наставниците можеме да забележиме дека кај наставниците со работно искуство од 20 до 30 години постојат речиси исти одговори во однос на примената на наградите и казните, додека кај другите испитаници поголем е бројот на наставници кои ги применуваат овие средства во наставата.

Според добиените податоци можеме делумно да ја прифатиме нашата хипотеза дека наградите и казните како средство за мотивирање/демотивирање се применуваат во наставата.

Според добиените податоци од истражувањето кое го спроведовме за училишниот педагог добиени се следниве резултати:

На прашањето: Колку често соработувате со учениците? училишните педагози ги дале следниве одговори:

графикон 3. Фреквенција на соработката на наставникот со учениците.



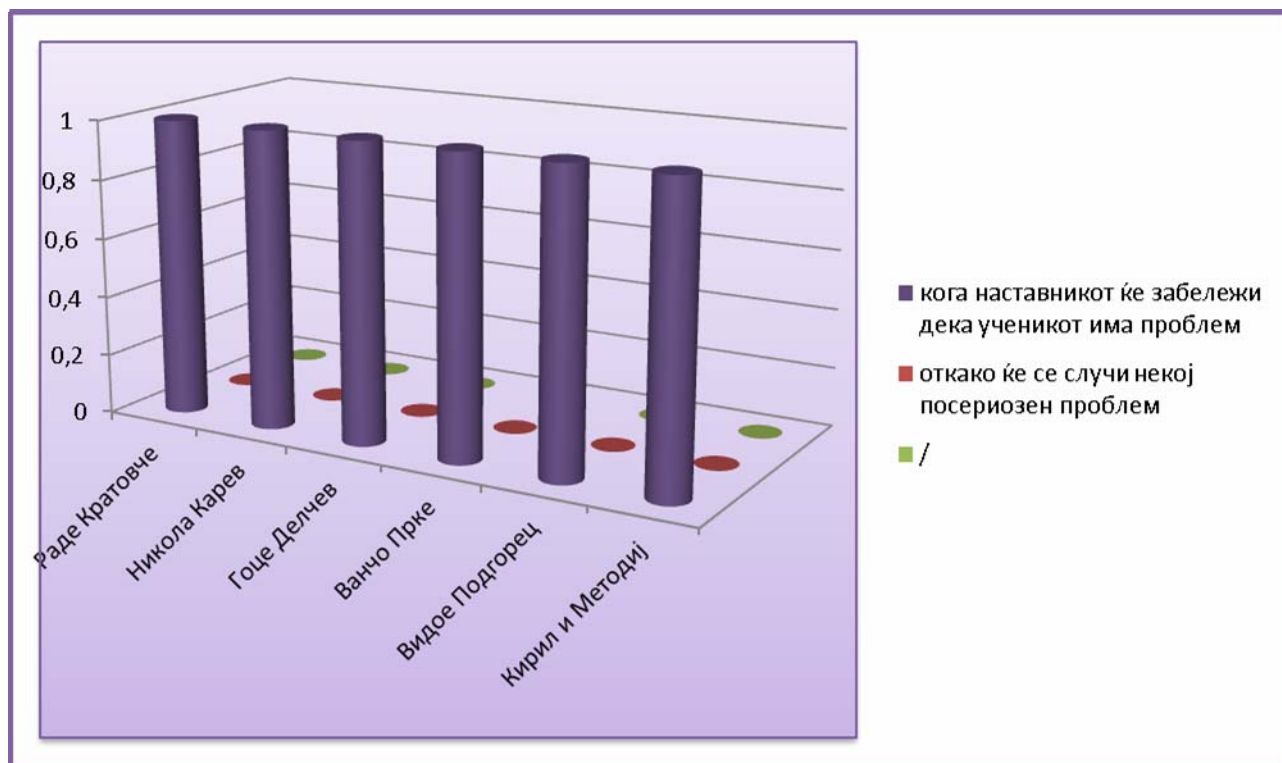
Од графиконот 3. можеме да забележиме дека сите од испитаниците одговориле дека редовно соработуваат со учениците.

Без разлика на местоположбата на училиштето, значи било да е градска или селска средина соработката помеѓу наставникот и учениците е редовно. Педагогот е личност која може и треба да ги решава проблемите на учениците, доколку тоа не може самиот наставник а и не може да помогне самото семејство. Од набљудувањето кое го спроведов во училиштата можев од блиску да ја забележам таа соработка помеѓу нив, сè е една цел-да му се помогне на ученикот да се изгради во здрава личност.

Од тука произлегува и делумно потврдување на нашата хипотеза дека наставникот соработува со учениците.

На прашањето: Кога најчесто соработувате, односно разговарате со учениците?

графикон 4. Соработка, разговор со учениците.



Како и на претходното прашање и овде можеме да забележиме дека сите одговори на испитаниците се исти, односно сите се согласиле дека разговараат со ученикот кога ќе забележат дека ученикот има проблем. Кога во едно одделение ќе се случи некој од учениците да има некаков проблем, наставникот е оној кој треба да му помогне. Доколку тој самиот не може да го реши проблемот заеднички со ученикот тогаш потребно е да побара помош од училишниот педагог. Одговорите на испитаниците покажале дека и тие соработуваат со педагогот кога има потреба од тоа. Согласно овие добиени податоци делумно можеме да ја прифатиме нашата хипотеза дека наставникот редовно соработува со учениците.

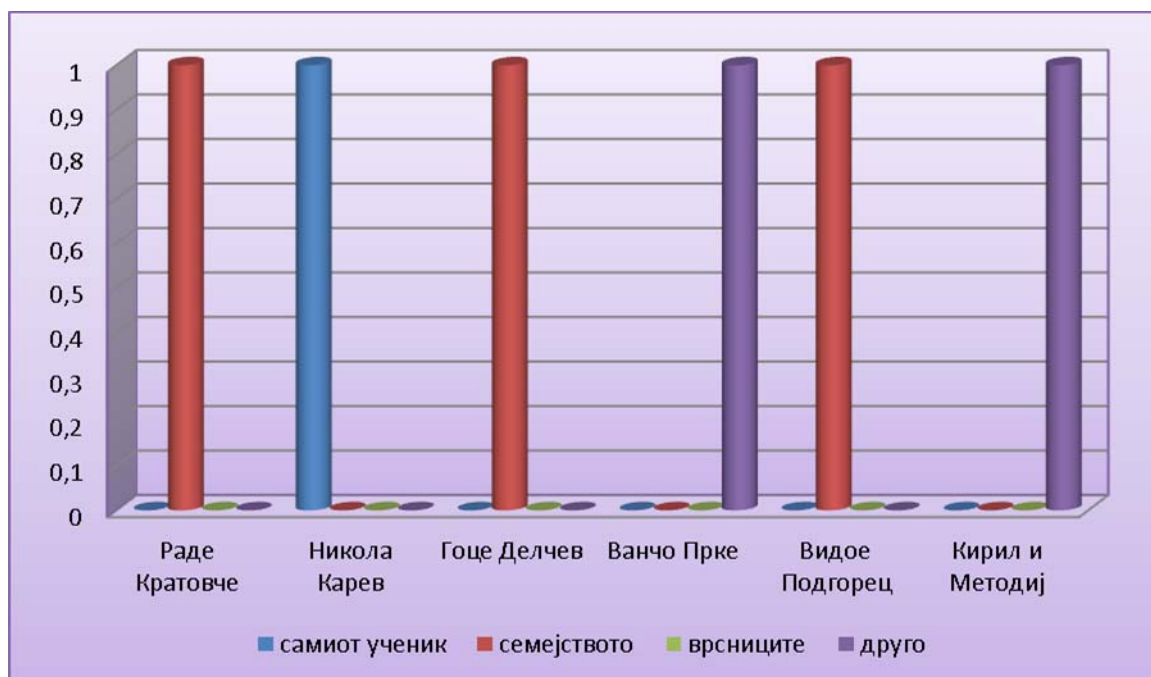
графикон 5. Мерка за ученик кој има проблем.



На испитаниците, во овој случај на училишните педагози им беа претставени неколку одговори во кои требаше да одговорат што тие превземаат кога некој од учениците има проблем. Приложените одговори беа: водите разговор за да ја дознаете причината поради која се однесува така; го повикувате родителот или веднаш пристапувате кон примена на дисциплински мерки.

Од вкупно 6 испитаници сите одговориле дека водат разговор со ученикот за да ја дознаат причината поради што се однесува така. Значи од ова можеме да забележиме дека не постои разлика во училиштата од градска и селска средина во однос на мислењата на испитаниците.

графикон 6. Причини за „недисциплина“ кај учениците.

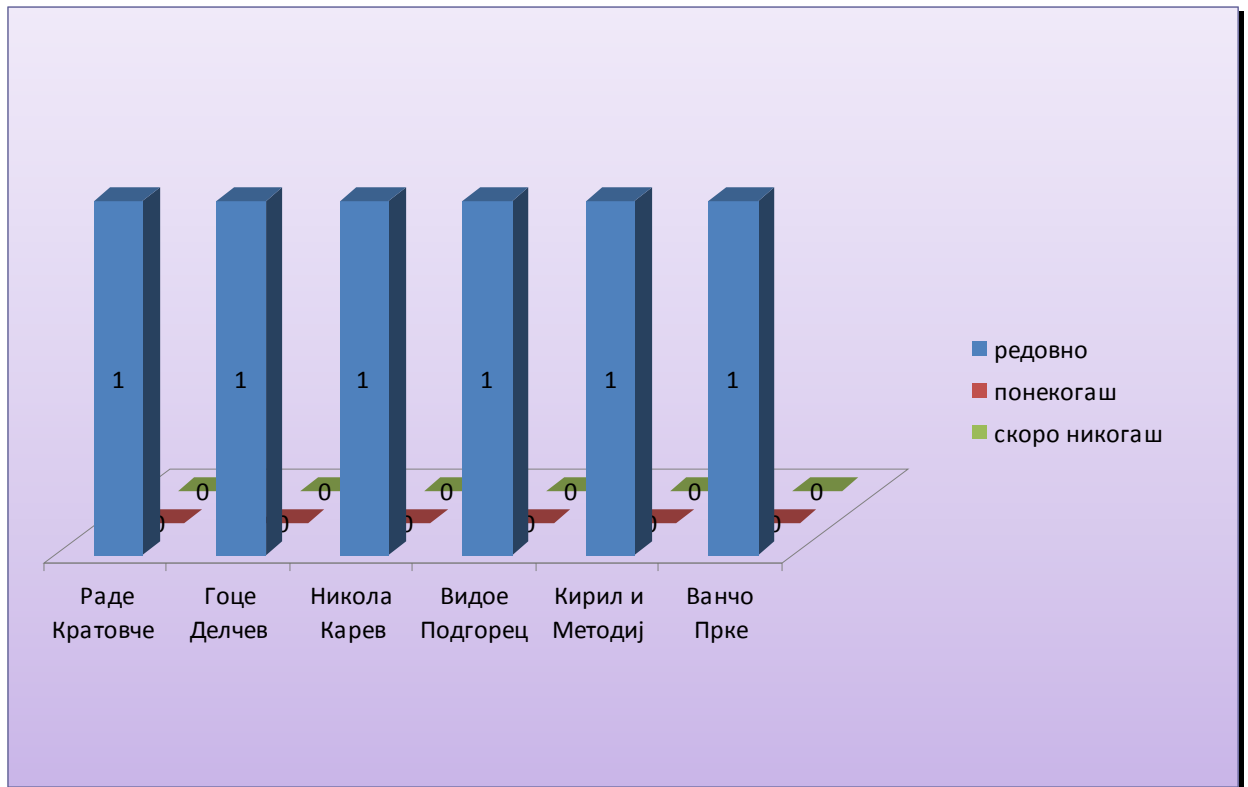


Од графиконот 5. добивме какви се мислењата на педагогот во однос на тоа каде ја гледаат причината за „недисциплината“ кај ученикот. Од училишните педагози 3 или 50 % одговориле дека причината е од семејството, 1 педагог како причина го навел самиот ученик, а додека педагогот од ОУ „Ванчо Прке“ навел дека тоа зависи од случајот, кај некој ученик може да влијаат и сите фактори заедно; училишниот педагог од ОУ „ Кирил и Методиј“ како причина ја навел улицата која може да придонесе за „недисциплина“ кај ученикот.

Ако оваа табела ја анализираме според стратумот, односно град/село ќе забележиме дека училишните педагози каде училиштата се наоѓаат во градска средина одговориле: 2 од испитаниците одговориле дека причините за „недисциплина“ се кај самиот ученик, а само 1 од нив смета дека повеќе причини може да бидат заедно „виновни“ за „недисциплината“ кај ученикот. Од вкупно 3 педагози од селска средина 1 одговорил дека причината е во самиот ученик. 1 дека причината е од семејството и 1 од испитаниците смета дека може заедно повеќе причини да влијаат. Можеме да забележиме дека педагозите причината

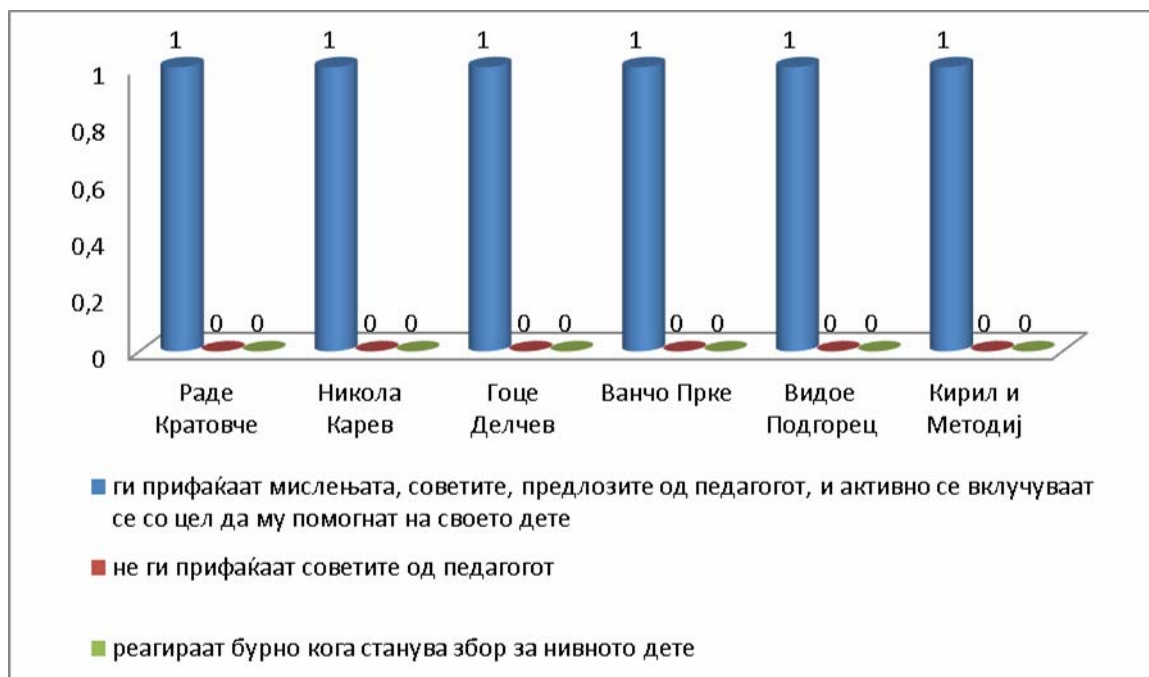
ја гледаат во самиот ученик со што нашата хипотеза дека семејството е причина за „недисциплина“ не се прифаќа.

графикон 7. Фреквенција на соработка со наставниците.



Фреквенција на соработка на училишниот педагог и наставниците е прикажана во графиконот 6. Сите испитаници одговориле дека редовно соработуваат. Со овие податоци како и со податоците добиени од прашалникот за наставниците заклучивме дека постои соработка помеѓу наставникот и училишниот педагог. Со што ја потврдивме хипотезата дека постои таа соработка.

графикон 8. Разговор со родителите.

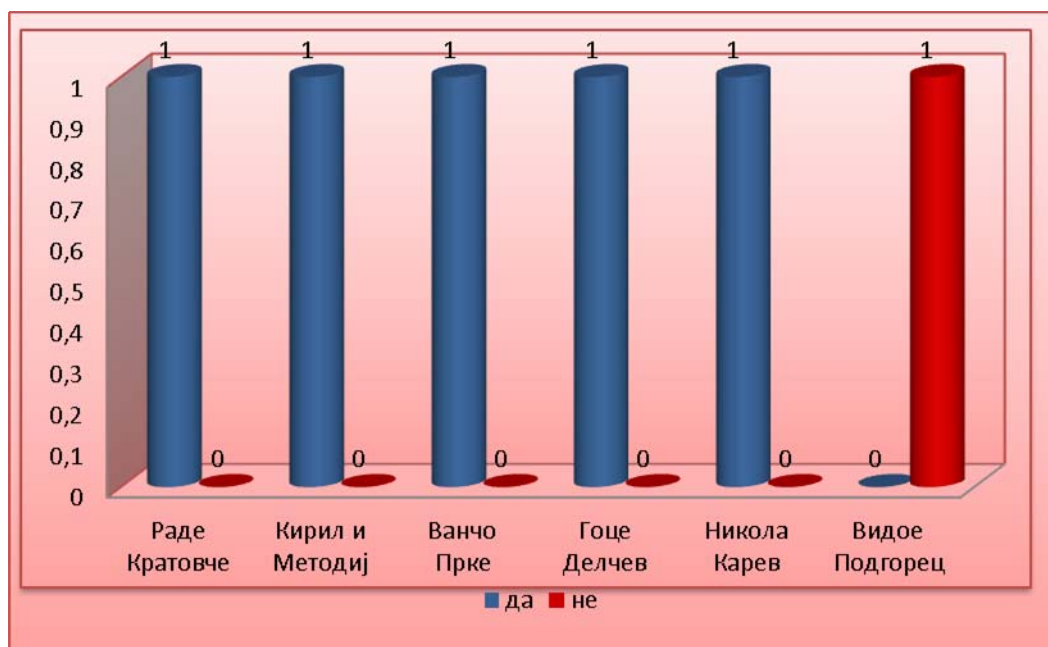


На испитаниците им беа дадени неколку можности, а тие требаше да се одлучат за една од нив. Кога училишниот педагог ги повикува родителите на разговор како реагираат тие, односно: дали ги прифаќаат мислењата, советите, предлозите од педагогот и активно се вклучуваат сè со цел да му помогнат на своето дете; не ги прифаќаат мислењата од педагогот или бурно реагираат кога станува збор за нивното дете.

Сите од испитаниците одговориле дека родителите ги прифаќаат мислењата, советите, предлозите од педагогот и активно се вклучуваат се со цел да му помогнат на своето дете.

На прашањето: Дали сте за примена на награди кога ученикот ќе го заслужи тоа, ги добивме податоците претставени во графиконот 7.

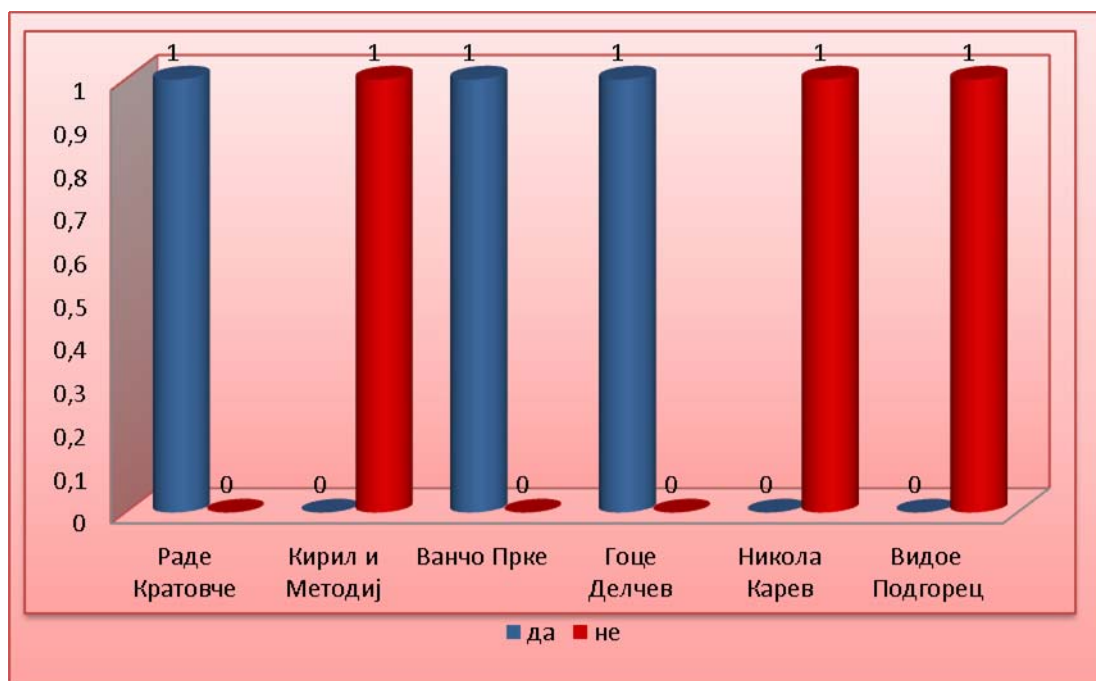
графикон 9. Примена на награди



Од вкупно 6 училишни педагози 83,33% или 5 од нив позитивно одговориле за примената на наградите, додека само 1 од испитаниците одговорил негативно. Еден од испитаниците како коментар на ова прашање одговорил дека ги применува наградите како мотивација за учениците. Како и во прашалникот за наставниците така и овде може да кажеме дека делумно ја прифаќаме хипотезата дека наградите се применуваат како средство за мотивирање во наставата.

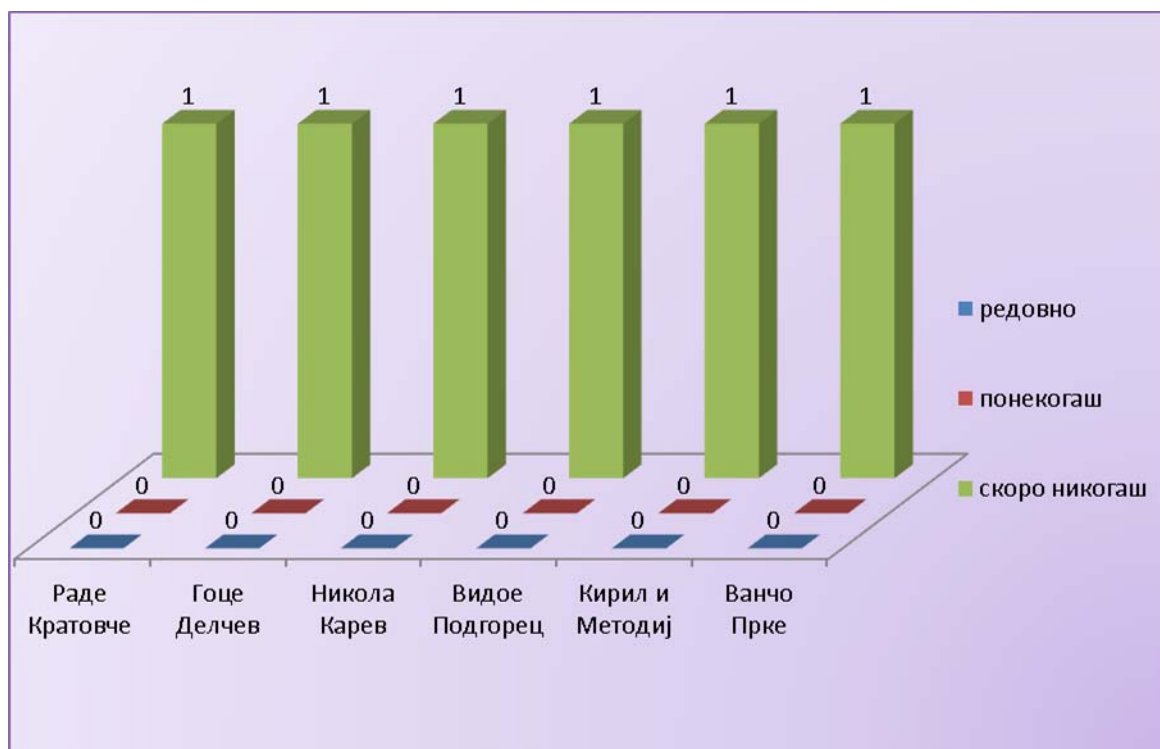
На прашањето: Дали сте за примена на казни кога ученикот ќе го заслужи тоа, добиено е следново:

графикон 10. Примена на казни



Одговорите на педагозите според добиените податоци се поделини, односно 3 или 50% сметаат дека треба да се применува казната, додека останатите 3 не се за примена на казните. Училишниот педагог кој одговорил позитивно за примена на казните дал коментар дека применува само педагошка мерка-со цел да се поправи однесувањето кај ученикот. Додека педагог кој одговорил негативно дал свој коментар со кој вели дека примената на казните може уште понегативно да влијае на ученикот. Нашата хипотеза поставена за ова прашање беше дека казните се применуваат како средство за демотивирање во наставата. Меѓутоа од добиените податоци можеме да кажеме дека не ја прифаќаме но не ја и потврдуваме, бидејќи одговорите на испитаниците се поделени.

графикон 11. Фреквенција на примена на физичка казна.



На последното прашање кое им беше поставено на училишните педагози беше: Колку во вашето училиште се применува физичка казна? Сите од испитаниците одговориле дека казната скоро никогаш не се користи во нивните училишта.

Тоа го согледав и можам да го потврдам и од партиципативното набљудување кое го спроведов во училиштата кои беа дел од ова истражување. Значи во ниту едно училиште не се применува физичката казна.

Анализа и интерпретација на резултатите од набљудувањето

Со примената на техниката на партиципативно набљудување добивме материјал кој се однесува за нашиот предмет на истражување.

1. Како прво пред да го започнеме набљудувањето пристапивме кон обезбедувањето на теренот. Практичниот дел, односно набљудувањето се одвиваше во месец март 2011 година. Пред да започнам со набљудувањето на дисциплината кај учениците се одвиваше разговор со директорот, наставниците и училишниот педагог.

Набљудувањето за тоа каква е дисциплината кај учениците и дали се применуваат моделите на училишна дисциплина се вршеше во вид на дескриптивно и фокусирано набљудување. Дескриптивното набљудување доведе до податоци за околината и условите во кои работат учениците, а фокусираното до податоци за тоа каква е дисциплината во училиштата.

2. Резултати од дескриптивното набљудување

Основните училишта кои беа дел од нашето истражување се наоѓаат во градско и рурално подрачје. Имено училиштето „Ванчо Прке“ се наоѓа во градот Штип. Зградата се состои од приземје и два ката. Условите во кои се одвива наставата одговараат на барањата на учениците, односно секоја училница е обезбедена со парно греење, клупи и маси во доволен број, табла и други средства потребни за изведувањето на наставата. Паралелките бројат од 25 до 30 ученици.

Училиштето „Видое Подгорец“ кое се наоѓа во градот Струмица како и училиштето „Раде Кратовче“ од Кочани се училишта кои обезбедуваат услови за нормално изведување на наставата. Паралелките бројат од 25 до 30 ученици.

За разлика од училиштата во градска средина цел на нашето дескриптивно набљудување беа и училиштата од рурална средина, како што се: „Гоце Делчев“ с. Три Чешми, „Кирил и Методиј“ с. Дабиле и „Никола Карев“ с. Тркање. Училиштето „Гоце Делчев“ е реновирано пред неколку години така што постојат одлични услови за изведување на настава. Во училиштето се затоплува со парно греење, училниците се во одлична состојба со нови прозорци и врати. Паралелките во ова

училиште бројат од 7 до 15 ученици. За разлика од ова училиште, училиштата „Кирил и Методиј“ и „Никола Карев“ се училишта во кои се уште не постои парно греење, тоалетите се оддалечени од училиштето итн. Паралелките во овие училишта бројат од 9 до 25 ученици.

3. Резултати од фокусираното набљудување.

(11.03.2011) петок: Основно училиште: „Св. Кирил и Методиј“; Место: с.Дабилџа – Струмица; Одделение: III одд.; Наставник: Елеонора Велкова

Предмет: Запознавање со околината; Наставна единица: Ја истражувам природата/Вода

Кога влегов во училницата учениците веќе седеа на своите столчиња и за нив часот веќе беше почнат. Учениците беа тивки додека наставничката се подготвуваше за новата наставна единица. Часот започна. На почетокот наставничката започна разговор со учениците се со цел да ги воведе во новата наставна единица.

- Наставничката прашува: Зошто му е потребна водата на човекот?

Наталија (ученичка) одговара: Водата му е потребна на човекот за живот. Потоа сите ученици заедно со наставничката заклучуваат *Без вода нема живот*. Потоа наставничката ги прашува освен за живот, за што друго им е потребна водата на учениците?

Кирил одговара: Водата му е потребна на ученикот за лична хигиена.

Наставничката прашува:

- Зошто на животните им е потребна водата? Марија одговара: На животните им е потребна водата за да можат да живеат.
- Зошто им е потребна водата на растенијата? Дејан одговара: На растенијата им е потребна водата за да не овенат.
- Наставничката прашува: Каков облик има Земјата? Учениците одговараат сите заедно, Земјата има облика на топка. Наставничката им покажува глобус на учениците и ги прашува ученици што забележувате на глобусот, која боја преовладува? Сите ученици: Сината боја.
- Наставничката прашува: Што претставува сината боја на глобусот? Наталија одговара: Сината боја е водата.

Учениците заедно со наставничката заклучуваат дека сината боја преовладува на земјината топка.

➤ Наставничката прашува: Ученици од каде доаѓа водата? Тодор одговара: Водата извира од земјата, т.н. подземни води.

Наставничката им објаснува на учениците дека тоа се помали поточиња кои се собираат во реки, односно истечни води. Постојат и силни извори, а еден таков извор има реката Вардар. Наставничката прашува:

Ученици дали знаете која е најголема река во нашата земја? Неколку ученици заедно одговараат тоа е реката Вардар. Таа е најголема река кај нас. Наставничката прашува: Каде се влеваат реките? Кристијан: Реките се влеваат во езерата.

Наставничката им кажува на учениците: реката Вардар се влева во Грција. Реките се влеваат во мориња, а тие понатаму во океани. Освен истечни води постојат и неистечни води. Тоа се води што стојат на едно место. Таму живеат риби, змии, жаби, разни растенија. Додека пак во неистечните води живеат ајкули. Наставничката вели: Водата е еден од условите за живот. Таа им вели на учениците да си погледнат во своите учебници, каде што е прикажана Земјината топка. Учениците забележуваат дека доминира сината боја, односно водата на сликата во учебникот. Наставничката им кажува дека човекот прави неистечни води за да ги одгледува почвите.

Учениците беа мирни. Цело време додека наставничката зборуваше тие слушаа внимателно и одговараа на прашањата кои им ги поставуваше. На таблата наставничката го запишува планот и им кажува на учениците да си го запишат во тетратките. Еден од учениците прашува дали може да пишува на лист, но наставничката му одговара дека треба да си пишуваат во нивните тетратки. На таблата се запишува планот: ВОДА (наслов)

Потоа наставничката заедно со учениците повторува: Ајде ученици какви води постојат? Сања одговара: Постојат истечни и неистечни води. На таблата се запишува планот.

1.Без вода нема живот (наставничката пишува на таблата, а учениците во нивните тетратки).Учениците прашуваат дали да пишуваат со боички, но наставничката вели да си пишуваат со молив.

2.Истечни води: потоци и реки (одговараат учениците, а наставничката пишува на таблата). Додека се пишува планот на таблата еден од учениците станува да си го остри моливот, а притоа не ја прашува наставничката.

3.Неистечни води: езера, мориња, океани.

Во меѓувреме учениците велат дека сè уште не напишале од таблата. Додека учениците пишуваат наставничката прашува дали некој бил на море, една од ученичките Дина одговара: јас ова лето бев на море во Бугарија. Наставничката прашува: а знаеш ли кое море е тоа во Бугарија? Тоа е Црното Море. Потоа на учениците им кажува дека во Грција е Егејското Море. Неколку од учениците кажуваат каде биле на одмор, односно на кое море.

Наставничката продолжува со разговор за тоа кои езера ги имаме во Р. Македонија. Учениците одговараат Охридското, Преспанското и Дојранското. Им кажува дека тоа се природни езера. Освен природни има и вештачки езера, најголемо од нив е Тиквешкото Езеро. Учениците меѓу нив си коментираат за тоа кој каде, на кое море бил. Наставничката ги прашува тие што биле на море, каква е водата во морињата и каква е во езерата. Некоје од учениците што бил одговара дека во морињата таа е солена. Некои од учениците ја прекинуваат наставничката и си даваат коментари за нивниот одмор. Наставничката им кажува на учениците дека водата нема боја, нема вкус и мирис.

Следната задача им е во тетратките да си нацртаат поток, река и езеро и да ги обојат со боички. Додека бојат некои од учениците стануваат да ја прашаат наставничката дали може да земат боичка од нивното другарче. Наставничката им дели lap-top на учениците. Тие се поделени така што неколку ученици можат да гледат на еден компјутер. Имаат за задача да напишат на Google вода и потоа да прочитаат нешто повеќе за тоа и да погледнат слики во врска со водата. Со тоа се завршува часот.

Учениците за време на целиот час беа мирни, седеа на своите места и уредно си ги извршуваа активностите кои им ги даваше наставничката.

*(14.03.2011) понеделник: Основно училиште: „Св. Кирил и Методиј“;
Место: с. Дабилџа – Струмица: Одделение: V одд; Наставник: Роза;
Предмет: Запознавање со околината; Наставна единица: Споменици
на културата*

Учениците заедно со наставничката одат во кабинетот по информатика. Учениците седнуваат на компјутерите, каде се поделени во неколку групи, односно неколку ученици на еден компјутер. Наставничката им поставува прашања на учениците сè со цел да ги воведе во новата наставна единица.

Наставничката прашува: Со какви културни богатства е богата Македонија? Лиле одговара: Нашата земја изобилува со споменици, стари градби. Друг ученик дополнува и ден денеска наоѓаме стари предмети. Наставничката прашува каде се чуваат тие предмети? Марија одговара: Тие предмети се чуваат во музеи. Никола вели дека старите градби ги среќаваме низ целата наша татковина. Кристина дополнува: Некои стари градби се уништени од природни поплави, војни и др.

Наставничката прашува: Кога ќе се поправат тие стари градби, дали изгледаат како денешните? Кристијан одговара: Тие стари градби се реставрираат, но не изгледаат како денешните, туку како во минатото.

Наставничката ги прашува ученици дали знаете како е старото име на градот Битола? Тина одговара старото име на Битола е Хераклеја. Јасна одговара: старото име на градот Скопје е Скупи, Охрид-Лихнидос.

Часот продолжува така што наставничката им поделува ливчиња на учениците, така што тие се поделени во групи. На секоја група има по едно ливче кое си го влече еден од учениците. Една од групите има за задача да истражува за Кокино, друга за Скопско Кале, Самуиловата тврдина. Потоа учениците на интернет бараа текстов за Кокино, Скопското Кале, Самуиловата тврдина и одговараа на прашањата кои им беа запишани на ливчињата. Учениците истражуваа на интернет, бараа

информации, се договараа меѓу себе и за цело тоа време беа мирни. По 15-20 минути тие го презентираа напишаното, додека другите ученици слушаа.

На ливчето беа следниве прашања: Каде се наоѓа Скопско Кале?

Скопската тврдина Кале е сместена на високиот рид наречен Градиште, над градот Скопје со поглед на реката Вардар. Кога е изградена тврдината и со каков материјал? Тврдината што ја гледаме денес е изградена најпрвин во Византиско време, со камени сидови, односно камени блокови. Од каде биле земани камените блокови? Тие биле земани од стариот изрушен град Скупи. Во кое време живееле најстарите жители? Најраните познати жители живееле во Неолитот и раното Бронзена доба, 4000 год. п.н.е.

Истото го работат и другите групи, еден од учениците презентира а другите слушаат.

Учениците од ова одделение беа доста мирни, внимателно ја слушаа наставничката и беа активно вклучени во активностите на часот. За време на часот раговараа со своето другарче меѓутоа самата активност го бараше тоа од нив.

(16.03.2011) среда: Основно училиште: „Видео Подгорец“; место: Струмица; Одделение: V одд.; Наставник: Верица Карагоцева; Предмет: Математика; Наставна единица: Повторување за делење со полна десетка

Учениците на овој час вежбаа задачи за делење со полна десетка. На почетокот од часот учениците си разговараа меѓу себе додека наставничката кажуваше што треба да работат. Најпрвин ги праша кои задачи им се нејасни од домашната задача. Започнаа да решаваат така што еден од учениците излегува на таблата, а другите пишуваат во своите тетратки.

На таблата излегува Тања и ја решава задачата:

Пример: $80:10=8$

Милан ја решаваше задачата: $5600:100=56$

Следен излезе Ристе и ја реши задачата: $92300:10=9230$

Меѓутоа учениците беа немирни и си разговараа за време на часот. Тие меѓусебно нешто си дошепнуваат, разговараа и се закачуваа со другарчето до себе. Потоа наставничката на учениците им прочита задача а тие ја пишуваа во своите тетратки.

Задача 1. Кој е тој број кој кога ќе го поделиме со 100 е 56?

На таблата излегува Кристина и решава: $x : 100 = 56$. Бројот е 5600. Теодора излегува на таблата и ја решава задачата: $8200 : x = 82$

Бројот кој се бара е 100.

Ѓорѓи излегува на таблата и го решава примерот $9400 : 100 = 940$

Наставничката пронајде задача од домашната задача која не им била јасна на учениците. Таа побара еден од учениците да излезе на табла, да ја реши задачата. Поголемиот дел од учениците кои креваа раце викаа „Јас, јас наставничке“ и беа доста немирни. Доби излезе на таблата, наставничката ја читаше задачата, а другите учениците пишуваа во тетратките.

Задача 2: Деленикот е 7200, колку е делителот ако количникот е 72? $7200 : x = 72$

Делителот е 100

Марија решава следен пример: $8460 : 10 = 846$

Наставничката чита следна задача, а на таблата излегува Силвана да ја реши.

Задача 3: Колку е деленикот, ако делителот е 10 а количникот е 3700? $x : 10 = 3700$ $x = 37000$

Некој од учениците довикна дека задачата не е точно решена, дека е направена грешка. Затоа ученичката прави проверка за да го провери резултатот. Продолжи решавањето на примери:

Марјана излегува на таблата и решава $280 : 70 = 4$

Ристе е следниот кој излезе на таблата, а примерот кој требаше да се реши е: $560 : 80 = 7$.

Дијана го реши следниот пример: $630 : 80 = 7$

Учениците воопшто не беа мирни за време на часот, постојано нешто се смешкаа, си разговараа меѓу себе и не ја слушаа наставничката. Наставничката бараше од учениците да ☐ кажат која друга задача не им е јасна за да можат да ја решат на часот. Меѓутоа

учениците не внимаваа, се шеткаат за време на часот и прават галама, така што и учениците кои сакаат да внимаваат не можат да работат.

Потоа следуваше решавање задачи за изразување во метри.

Задача 4. Да се претворат 700 cm во m. Некои од учениците ја решиле задачата во своите тетратки и одат кон наставничката да и го покажат одговорот. Наставничката ги опоменува учениците да бидат потивки затоа што не се слуша што зборува таа. Учениците постојано викаа „јас, јас наставничке“ од што се создава поголема галама.

Следно учениците треба да изразат 50 dm во m. На таблата излегува Ана која вели дека одговорот е 5 m.

Наставничката им вели на учениците да си повторат за мерките за должина, бидејќи тоа веќе им е поминато. На таблата наставничката го повикува Панче 240 dm да ги изрази во m. Панче одговара дека тоа е 24 m. Потоа наставничката им прочита текстуална задача, а учениците пишуваа во своите тетратки.

Задача 5. Од 300 m платно може да се сошијат 100 костуми. Колку метри платно се потребни да се сошијат 3 костуми?

Анастасија излезе на таблата и реши: $300 : 100 = 3$, значи 100 метри платно за 3 косуми.

За време на часот една од ученичките падна од столот и столот ја удру ученичката што седеше позади неа. Се направи мал неред за тоа како и што се случило и како воопшто можела да падне ако седела убаво и не се клацкала на столот. Продолжуваат со решавањето на задачите.

Задача: Пресметај го непознатиот број? $x * 10 = 480$; $5800 : x = 10$

Така учениците продолжија да решаваат примери до крајот на часот и притоа правеа проверка за точниот резултат.

На крајот наставничката им даде една задача да ја решат во своите тетратки и потоа еден од нив ќе излезе на таблата.

Еден од учениците бара од наставничката да оди до ВЦ, а таа му вели само да не вика по ходникот.

Задача: Пресметај на едноставен начин: $24\,600 : 60 + 18\,000 : 60$

Откако помина некоја минута наставничката ја повика Марија да ја реши задачата на таблата, прво прават групирање:

$$(24\,600 + 18\,000) : 60 = 42\,600 : 60 = 7100$$

На крајот прават проверка на таблата.

(18.03.2011)петок: Основно училиште: „Ванчо Прке“; место: Штип
Одделение: III одд.; Наставник: Наталија Донева

Предмет: Запознавање со околината, Мојата околина; Наставна
единица: Својства на водата

На почетокот од часот во училницата владееше мирна и тивна атмосфера. Учениците седеа на своите места и чекаа наставничката да започне. Во воведниот дел од часот учениците ја раскажуваа лекцијата од претходниот час, односно „Почвата во мојата околина“. Неколку од учениците (Моника, Сара, Дарко, Антонија, Теона) одлично го раскажаа она што го научиле за почвата. Додека еден од учениците раскажува другите внимателно слушаа. Распоредот на столчињата и клупите на учениците беше во вид на буквата П, така што сите ученици можеа да се гледат меѓусебно и да внимаваат.

Откако неколку од учениците ја раскажаа претходната наставна единица за почвата, наставничката им кажа на учениците дека понатаму ќе се запознаат со својствата на почвата.

Во вид на грозд наставничката им црташе на таблата и учениците пишуваа во нивните тетратки.



Откако наставничката го нацрта гроздот на таблата и учениците го нацртаа во своите тетратки започна да им објаснува за својствата на водата.

Наставничката: Постојат различни видови на почви и тоа според боја и состав. По боја таа е кафеава, а најплодната почва е хумус кој има темно-кафеава боја. Почвата ја пропушта водата и таа е растресита. Таа најчесто е загадувана од страна на човекот.

Атмосферата на часот беше тивка со што одлично се работеше на часот. Учениците внимателно ја следеа наставничката и другите ученици додека раскажуваа.

На крајот од часот наставничката за домашна задача им даде да ја научат новата лекција за својства на почвата и наредниот час да знаат да ја прераскажат.

(21.03.2011) понеделник: Основно училиште: „Никола Карев“, место: с. Тркање; Одделение: III одд.; Наставник: Даниела Тодосиева
Предмет: Македонски јазик; Наставна единица: Обработка на лектирата „Песни“ од Васил Куноски

На почетокот на часот наставничката започна разговор со учениците за лектирата која требаше да ја обработуват. Една од ученичките (Тина) ја прочита белешката за писателот Васил Куноски од лектирата. Откако се прочита белешката, наставничката на таблата им запиша неколку информации за авторот, а учениците пишуваа во своите тетратки.

Додека наставничката пишуваше на таблата учениците пишуваа во нивните тетратки и беа многу мирни и внимателни. Откако сите ученици запишаа во своите тетратки наставничката побара секој од нив да чита по една песна од лектирата. Додека еден читаше другите внимателно слушаа и креваа рака за да прочитаа и тие.

На крајот некои од ученици кажаа дека научиле песни на памет, па сакаа да ги кажат.

Откако звонеше и заврши часот учениците се уште беа мирни и не трчаа веднаш надвор да излезат. Тие за време на одморот си седеа во својата училница и не излегуваат надвор во ходникот, туку овде си

наоѓаа некоја занимација со која ќе им помине одморот и ќе се релаксираат.

*(24.03.2011) четврток: Основно училиште: „Никола Карев“;
место: с. Тркање; Одделение: I одд.; Наставник: Сашо Јорданов
Предмет: Запознавање со околината; Наставна единица: Албум:
домашни и диви животни*

На почетокот наставникот и учениците повторија за домашните животни, односно повторија кои се домашни животни (питоми и диви).

Така еден од учениците стана и почна да набројува дека питоми животни се: мачка, куче, папагал и сл.. а додека диви животни се: зајакот, мечката, волкот и др.

Потоа наставникот им ги покажува животните на својот компјутер, така што сите животни да можат да ги видат. Откако сите учениците ќе ги погледнат животните на компјутерот наставникот им дели наставни ливчиња. На наставното ливче има животни кои се со побледа боја и животни со темна боја, однос се познаваат убаво. Наставникот бара од учениците да ги препознаат оние животни кои се со побледа боја и истите да ги исцртаат со моливот, да им дадат облик и потоа да ги обојат.

Додека наставникот им објаснува некои од учениците си разговаат со другарчето до себе, но не се создава врева на часот. Овие учениците се многу мали и не можат да седат мирни на едно место подолго време. Кај учениците кои беа цел на моето истражување забележав дека не се однесуваат со големо почитување кон наставникот.

Откако учениците ја завршија зададената задача од наставникот да ги исцртаат животните со побледа боја, на крајот од наставното ливче имаше оставено четири празни полиња на кои учениците по сопствен избор треба да нацртат диви или питоми животни. Потоа ја работат зададената активност од наставникот. Стануваат и позајмуваат боичка од другарчето до нив, но не се создава голема врева. До крајот на часот ги завршија своите наставни ливчиња.

*(25.03.2011) петок, Основно училиште: „Раде Кратовче“
место: Кочани; Одделение: III одд.; Наставник: Силвана Ивановска*

Предмет: Математика; Наставна единица: Вежби: Делење збир и разлика

Одделението се состои од 18 ученици од македонска и ромска националност. Часот започна така што наставничката им напиша текстуална задача на таблата, а учениците требаше да пишуваат во своите тетратки.

Задача 1. Збирот на броевите 6 и 12 намали го за 3 пати.

$$(6+12) : 3 = 18 : 3 = 6$$

Во меѓувреме учениците викаат „јас, јас наставничке“, наставничката напоменува ученици да ги почитуваме правилата на училиштето.

Задача 2: Збирот на броевите 6 и 4 намали го за 2 пати.

Со кревање на рака излегува една од учениците (Елена).

$$(6+4) : 2 = 10 : 2 = 5$$

Еден од учениците во меѓувреме вели: наставничке јас ја решив задачата. Наставничката оди и ја прегледува во тетратката и му вели браво. Потоа откако Елена ја реши задачата наставничката го објаснува начинот како се решава и ги прашува учениците дали е им јасно до сега. Учениците одговараат дека им е јасно.

Задача 3. Разликата на броевите 20 и 4 намали ја 4 пати.

Никола излегува на табла.

$$(20 - 4) : 4 = 16 : 4 = 4$$

Во меѓувреме наставничката поминува покрај сите ученици и им вели да внимаваат бидејќи после ќе решаваат и на друг начин. Се анализира задачата. Учениците додека се решаваат задачите беа мирни, внимателни, слушаа што ќе им каже наставничката и пишуваа во тетратките.

Задача 4: Разликата на броевите 35 – 8 намали ја 3 пати.

$$(35 - 8) : 3 = 27 : 3 = 9$$

Сега задача со премин (одземење на премин со десетката).

Комбинирани задачи

$$(9 + 15) : 3 = 24 : 3 = 8 \text{ Кристијан ја реши оваа задача.}$$

$$(16 + 2) : 2 = 18 : 2 = 9 \text{ Петар}$$

$$(20 - 8) : 4 = 12 : 4 = 3 \text{ Катерина}$$

$(27 - 6) : 3 = 21 : 3 = 7$ Вики ја решава оваа задача.

Додека учениците решаваат во своите тетратки јас ја разгледав училницата и забележав дека ги немаат напишано правилата на однесување во училницата. Тоа го направив затоа што наставничката им велеше на учениците да го почитуваат правилото да не му се мешаат на своето другарче, да го сослушаат и да не му го дошепнуваат одговорот.

Сега истите задача од претходно но на втор начин.

$$(9 + 15) : 3 = 9 : 3 + 15 : 3 = 3 + 5 = 8$$

$$(16 + 2) : 2 = 16 : 2 + 2 : 2 = 8 + 1 = 9$$

$$(20 - 8) : 4 = 20 : 4 - 8 : 4 = 5 - 2 = 3$$

$$(27 - 6) : 3 = 27 : 3 - 6 : 3 = 9 - 2 = 7$$

Овие примери ги решија Еци, Александар, Ивана и Дени. Наставничката заедно со учениците ги проверуваат резултатите на задачите решени на двата начини и ги споредуваат. Сега ќе решаваат задачи без загради им кажува наставничката.

Задача 6. $28 : 4 = 8 : 4 = 7 + 2 = 9$

$$10 : 2 + 6 : 2 = 5 + 3 = 8$$

$$24 : 3 - 12 : 3 = 8 - 4 = 4$$

Заклучуваат и повторуваат дека ако немаме загради први предност им даваме на операциите множење и делење.

Задача 7. Собирање на двоцифрени броеви.

$(18 + 12) : 3 = 30 : 3 = 10$ на таблата излегува Алија

$(32 - 24) : 4 = 8 : 4 = 2$ Никола го решава овој пример

$(7+1) : 4 = 8 : 4 = 2$ Алишан ја решава оваа задача со помош на наставничката.

$(14 - 12) : 2 = 2 : 2 = 1$ Зоран

Наставничката на крајот им дава задачи за домашна работа и им објаснува што и како треба да го изработат.

Учениците за време на часот беа мирни, иако на моменти наставничката ги опоменуваше за тоа што им ги дошепнуваа одговорите на нивните соученици на кои им одеше малку потешко.

(28.03.2011), понеделник: Основно училиште: „Гоце Делчев“

место: Штип; Одделение: II одд.; Наставник: Милан Васиќ

Предмет: Запознавање со околината; Наставна единица: „Не троши ја водата без потреба, таа е живот“

Откако наставникот им ја објасни новата наставна единица за водата, односно дека таа треба да се чува, да не се загадува им кажа на учениците да си ги извадат училишните тетратки и да го препишуваат текстот кој го имаше во учебникот. Сè со цел учениците да го вежбаат ракописното пишување.

Додека пишуваа учениците беа многу мирни, тивки и секој си гледаше во својата тетратка. Во одделението имаше само седум ученици.

Додека пишуваа еден од учениците праша нешто во врска со наставната единица во учебникот и другите учениците почнаа да коментираат, меѓутоа тоа беше многу кратко така што повторно се одвиваше работна атмосфера на часот.

(29.03.2011) вторник: Основно училиште: „Ванчо Прке“

Место: Штип; Одделение: II одд.; Наставник: Александар Стојановски

Предмет: Математика; Наставна единица: Одземање со примин (13-4)

На почетокот од часот наставникот им ги прегледа домашните задачи на учениците. Некои од нив ги немаа напишано истите и наставникот разговараше со учениците која е причината што не ги напишале.

Откако заврши прегледувањето на домашните задачи, наставникот им кажа на учениците дека денеска ќе решаваат задачи одземање со премин.

Наставникот на таблата почна да црта и им кажа на учениците да си нацртаат тринаесет квадратчиња во нивните тетратки.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9			
10		11	12	13								
13 – 4												

Наставникот ги прашува учениците што е намаленик, а што намалител?

Учениците во ова одделение се многу недисциплинирани. За време на часот постојано разговараат, се вртат позади нив, се закачуваат со другарчето до нив и сл. Иако наставникот постојано им вика и ги опоменува тие не го слушаат и се создава непријатна атмосфера.

Наставникот го повикува Драган да ја реши задачата:

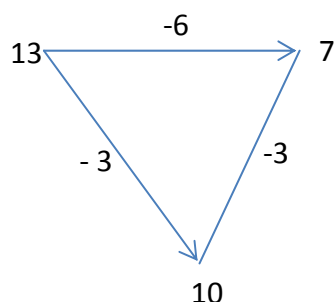
$$(13 - 4) = (13 - 3) - 1 = 10 - 1 = 9$$

Потоа наставникот им покажува и на друг начин:

Учениците цело време додека наставникот објаснува дофрлуваат а тој ги кара. Тој на една од ученичките (Марија) и вели да престане да разговара, а таа упорно си продолжува.

Продложуваат со задача 2.

$$13 - 6 = (13 - 3) - 3 = 10 - 3 = 7$$



Учениците пишуваат во своите тетратки, а еден од нив излегува на таблата да ја реши задачата.

Задача 3. Најди ја разликата на бројот 13 и најголемиот едноцифрен број!

Учениците се бунат бидејќи несакаат да решаваат текстуална задача и не сакаат да го препишат текстот.

Ана излегува на таблата: $13 - 9 = 4$

$$13 - 9 = (13 - 3) - 6 = 10 - 6 = 4$$

Директен начин $13 - 9 = 4$

Потоа прават проверка $4 + 9 = 13$

Додека Ана решава на таблата, една од ученичките не седи на своето место и постојано скока до нејзиното столче. Учениците не чекаа да свони свончето веднаш излегуваат надвор.

Од партиципативното истражување кое го спроведов во истите училишта каде беа анкетирани наставниците заклучив дека учениците од селска средина, односно поради местоположбата нивното училиште е стационирано во село се многу дисциплинирани, мирни и послушни за разлика од учениците кои посетуваат наставата во училиште кое се наоѓа во град.

Учениците од селска или рурална средина се учениците кои ги слушаат нивните наставници и имаат голема почит спрема нив, за разлика кај учениците во градската средина каде тие можат и да се караат со нивните наставници. За време на одморите учениците од селска средина на излегуваат од своите училници и не трчаат по ходниците, за разлика кај учениците од градската средина каде можев да го забележам сосема спротивното.

Значи можеме да заклучиме дека учениците од селска средина се доста подисциплинирани од учениците кои посетуваат училиште во нивниот град.

Заклучни согледувања

Истражувањето кое го спроведедовме опфати 71 испитаник-наставник од основните училишта од градско и селско подрачје: „Ванчо Прке“ – Штип, „Видое Подгорец“ – Струмица, „Раде Кратовче“ – Кочани; „Гоце Делчев“ с. Три Чешми, „Кирил и Методиј“ с. Дабиле и „Никола Карев“ с. Тркање; како и 6 испитаници - училишните педагози од истите училишта.

Целта на ова истражување беше да се согледа примената на моделите на училишна дисциплина во основните училишта. Според добиените податоци и анализираниите резултати можеме да заклучиме:

1. Врз основа на податоците кои ги добивме во однос на извршувањето на задачите дадени од страна на наставникот заклучивме дека поголемиот дел од наставниците одговориле дека учениците ги извршуваат активностите дадени од наставниците. Исто така ако ги анализираме добиените податоци, според местоположбата на училиштето можеме да констатираме дека не постои разлика во одговорите на наставниците од основните училишта во градско и рурално подрачје. Добиеените резултати според образованието кое го поседуваат наставниците, односно дали имаат Педагошка академија, Педагошки факултет или Друг факултет гледаме дека не постои разлика во нивното мислење. Согласно добиените податоци хипотезата дека учениците не ги извршуваат активностите дадени од страна на наставникот не се прифаќа.

2. На крајот од часот наставниците им даваат домашни задачи на учениците. Наставниците одговориле дека учениците редовно ги пишуваат домашните задачи. Не постои разлика во мислењата на наставниците според нивното образование, работното искуство и местоположбата на училиштето. Според тоа хипотезата дека учениците редовно ги извршуваат домашните задачи, делумно се прифаќа.

3. Спроведеното истражување ни овозможи податоци за тоа дали учениците ја почитуваат дисциплината во одделението, односно правилата на однесување. Поголемиот дел од наставниците одговориле

дека учениците ја почитуваат дисциплината, односно правилата кои ги имат поставено во одделението, а само мал е бројот на наставници кои не го делат истото мислење. Оние наставници кои одговориле дека учениците не ја почитуваат дисциплината, а како причина ги навеле: пристрасност на родителот, хиперактивноста на ученикот и нивната возраст и психо-физичкиот развој. Од тука нашата хипотеза дека учениците не ја почитуваат дисциплината, правилата на однесување не се прифаќа.

4. Поголемиот дел од наставниците кои беа дел од истражувањето одговориле дека учениците не изостануваат од часовите. Наставниците кои одговориле дека учениците изостануваат од часовите одговориле дека тоа најчесто се случува поради болест, односно тие изостануваат најчесто кога се болни, бидејќи се мали. Утврдување на фреквенцијата за изостанување на учениците е дека учениците изостануваат понекогаш и ретко, а сосема малку одговориле дека изостанува често. Според тоа хипотезата дека учениците не изостануваат од часовите делумно се прифаќа.

5. Анализирајќи ги одговорите добиени од истражувањето се со цел да се утврдат причините за „недисциплина“ кај учениците можеме да констатираме дека најголем број од наставниците или 35,21% сметат дека причините за недисциплина потекнуваат од самиот ученик, 33,80% причините ги гледаат во семејството, 4,23% во врсниците и 26,76% одговориле дека причини може да бидат повеќе, односно и семејството и самиот ученик и врсниците може да имаа влијание врз самиот ученик. Па од тука нашата хипотеза дека мнозинство од наставниците сметаат дека причината за „недисциплина“ е во семејството не се прифаќа.

6. Моделите на училишна дисциплина како дел од нашето истражување им беа дадени во прилог на наставниците, а тие требаше да одговорат дали ги применуваат во наставата и доколку ги применуваат кои модели. Поголемиот дел од наставниците кажале дека ги применуваат моделите на училишна дисциплина. Анализирајќи ги резултатите според работното искуство на наставниците можеме да забележиме дека не постои разлика во однос на примената на моделите, односно без разлика на искуството поголем дел од наставниците ги

применуваат моделите. За разлика од нив поголем дел од наставниците кои не ги применуваат одговориле дека се заинтересирани за примена на истите.

Добиените податоци ги анализираме според училиштето и го добивме следново: наставниците од ОУ „Раде Кратовче“ од Кочани најчесто го применуваат моделот на позитивна дисциплина на Фридрих Џонс; други два модели кои подеднакв исто се користат се моделите цврста дисциплина на Ли и Марлен Кантер и управување со работата на часот на Јакоб Кунин; потоа следува примена на моделот на социјална дисциплина на Рудолф Драјкурс; дисциплината без присила на Вилијам Гласер и многу мал дел одговориле дека ги применуваат другите модели. Поголем дел од наставниците од ОУ „Гоце Делчев“ во с. Три Чешми одговориле дека го применуваат моделот дисциплина без присила. Моделот на позитивна дисциплина преовладува во одговорите кај наставниците од ОУ „Ванчо Прке“ од Штип; за примената на овој модел на позитивна дисциплина се одлучиле и поголем дел од наставниците од ОУ „Никола Карев“ од с. Тркање и наставниците од училиштето „Кирил и Методиј“ во с. Дабиле. Дисциплината без присила на Вилијам Гласер е модел за кој се одлучиле поголем дел од наставниците од ОУ „Видое Подгорец“ од Струмица.

На крајот можеме да заклучиме дека во нашите училишта се користи моделот на позитивна дисциплина на Фридрих Џонс потоа следува моделот на Вилијам Гласер дисциплина без присила и на крајот моделот на управување со работата на часот на Томас Гордон. Овие три модели наоѓаат најчеста примена во нашите училишта. Со ова нашата хипотеза дека моделите на училишна дисциплина не се применуваат во нашите училишта не се прифаќа.

7. Поврзано со претходното прашање е и колку наставниците се заинтересирани за примена на моделите на училишна дисциплина. Наставниците кои не ги применуваат овие модели покажале голема заинтересираност за примена на истите. Од тука хипотезата дека постои голема заинтересираност кај наставниците кои не ги применуваат делумно се прифаќа.

8. Кога кај некој од учениците ќе се појави некој проблем, а наставникот тука не може ништо да помогне соработува со училишниот педагог. Поголемиот дел од наставниците одговориле дека соработуваат со педагогот. Па според ова хипотезата дека постои соработка помеѓу наставникот и педагогот делумно се прифаќа.

9. Откако утврдивме дека наставникот соработува со педагогот сакавме да увидиме колку е честа таа соработка. Поголемиот дел од наставниците одговориле дека соработуваат наставниците понекогаш кога сметаа дека тие самите не можат да помогнат. Хипотезата дека фреквенцијата на соработка помеѓу наставникот и педагогот е честа не се прифаќа.

10. Доколку некој од учениците поседува проблем наставникот е оној кој мора да му помогне и да ја пронајде причината која довела до таквото однесување. Резултатите кои ги добивме од истражувањето покажуваат дека поголемиот дел од наставниците преземаат мерки за учениците кои имаат потреба од тоа. Како мерки кои најчесто ги преземаат наставниците е водење разговор со ученикот, поучување и барање од ученикот да го одржи ветувањето. Нашата хипотеза дека голем број од наставниците преземаат мерки за учениците кои имаат проблеми до дисциплината делумно се прифаќа.

11. Поголемиот дел од наставниците кои беа дел од ова истражување одговориле дека ги применуваат наградите и казните како средство за мотивирање/демотивирање во наставата, па од тука можеме да заклучиме дека нашата хипотеза делумно се прифаќа.

Од прашалникот кој беше наменет за училишните педагози во основните училишта кои беа опфатени во нашето истражување добиени се следниве резултати:

Од резултатите добиени од прашалникот за педагогот можеме да заклучиме дека: наставникот редовно соработува со учениците, со што делумно се прифаќа нашата хипотеза. Наставникот најчесто соработува со учениците кога наставникот ќе забележи дека ученикот има проблем. А сето тоа се постигнува преку водење на разговор за да ја дознае причината поради која се однесува така. Поголемиот дел од наставниците одговориле дека како причина за недисциплина го навеле

семејството. Поголемиот дел од педагозите одговориле дека се за примена на награди, додека за примена на казните се половина од педагозите. Физичката казна скоро никогаш не се применува во нашите училишта одговориле педагозите.

Согласно сите добиени податоци од спроведеното истражување можеме да кажеме дека нашата главна хипотеза дека во основните училишта се применуваат еднакви модели на училишна дисциплина не се прифаќа, бидејќи анализата на резултатите од истражувањето покажа дека модел кој најчесто се применува во нашите училишта е моделот *Позитивна дисциплина*.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

Во овој прашалник ќе наидете на прашања на кои се бара вашиот прецизен одговор. Прашалникот е анонимен и со Вашите искрени одговори ќе придонесете за поголема објективност.

Ви Благодарам!

Општи податоци	
Основно училиште	
Место	
Пол:	а) машки б) женски
Образование кое го поседувате:	а) педагошка академија б) педагошки факултет в) друго
Работно искуство:	а) до 10 години б) од 10 до 20 години в) од 20 до 30 години г) над 30 години

1. Дали учениците редовно ги извршуваат активностите дадени од страна на наставникот?

а) ДА

б) НЕ

Коментар:

2. Колку учениците ги пишуваат домашните задачи?

а) редовно

б) понекогаш

в) ретко

3. Дали учениците ја почитуваат дисциплината во одделението, односно правилата на однесување?

а) ДА

б) НЕ

3.1. Доколку одговорите со НЕ, што мислите кои се причините поради тоа?

Наведете некои од нив:

3.2. Што преземате кога ученикот не ја почитува училишната дисциплина?

3.3. Кого се вклучувате во разрешување на некој проблем кога во случај не сте во состојба тоа да го разрешите сами?

4. Дали учениците изостануваат од часовите?

а) ДА

б) НЕ

Коментар:

4.1. Доколку одговорите со ДА колку учениците изостануваат од часовите?

а) често

б) понекогаш

в) ретко

5. Дали учениците доцнат на часовите?

а) ДА

б) НЕ

Коментар:

5.1. Доколку одговоривте со ДА колку учениците доцнат на часовите?

а) често

б) понекогаш

в) ретко

6. Според Ваше мислење, причините за „недисциплина“ кај учениците се во:

а) самиот ученик

б) семејството

г) врсниците

д)

Во прилог се дадени моделите на училишна дисциплина:

модел на цврста дисциплина;

модел на позитивна дисциплина;

модел на дисциплина без присила;

модел на социјална дисциплина;

модел на кооперативна дисциплина;

модел на управување со работата на часот;

модел на оспособување за успешен наставник;

модел дисциплина со достоинство.

7. Дали применувате некои од претходните модели на училишна дисциплина и кои?

а) ДА

б) НЕ

Коментар:

7.1. Доколку одговорите со НЕ, Колку сте заинтересирани да ги применувате моделите на училишна дисциплина во наставниот процес?

а) постои голема заинтересираност

б) не сум заинтересиран

в)

8. Дали соработувате со училишниот педагог?

а) ДА

б) НЕ

Коментар:

9. Колку е честа соработката со училишниот педагог?

а) редовно кога некој од учениците има проблеми

б) понекогаш кога сметам дека јас не можам да помогнам

в) ретко

г)

10. Дали преземате мерки за учениците кои имаат проблеми со дисциплината?

а) ДА

б) НЕ

Коментар:

11. Кои мерки најчесто ги преземате за учениците кои имаат проблеми со дисциплината?

а) разговарам со ученикот, поучувам и барам да го одржи ветувањето;

б) го опоменувам ученикот;

в) го испраќам на разговор кај педагогот;

г) го повикувам родителот;

д) казна.

12. Дали во вашата работа ги применувате наградите и казните како средство за мотивирање/демотивирање на учениците?

а) ДА

б) НЕ

Коментар:

Прилог 2

Прашалник за педагогот!

Во овој прашалник ќе најдете на прашања на кои се бара вашиот прецизен одговор. Прашалникот е анонимен и со Вашите искрени одговори ќе придонесете за поголема објективност.

Ви Благодарам!

ОПШТИ ПОДАТОЦИ	
Основно училиште Место	
Пол:	а) машки б) женски
Работно искуство:	а) до 10 години б) од 10 до 20 години в) од 20 до 30 години г) над 30 години

1. Колку често соработувате со учениците?

а) редовно

б) понекогаш

в) скоро никогаш

2. Кога најчесто соработувате, односно разговарате со учениците?

а) кога наставникот ќе забележи дека ученикот има проблем;

б) откако ќе се случи некој посериозен проблем;

в)

3. Откако ќе забележите дека ученикот има некој проблем, како постапувате со него?

а) водите разговор за да ја дознаете причината поради што се однесува така;

б) го повикувате родителот;

в) веднаш пристапувате кон примена на дисциплински мерки;

4. Според Ваше мислење, причините за „недисциплина“ кај учениците се во:

а) самиот ученик

б) семејството

в) врсниците

г) друго

5. Колку често соработувате со наставниците?

а) редовно

б) понекогаш

в) скоро никогаш

6. Како се однесуваат родителите кои ќе бидат повикани на разговор во училиштето?

а) ги прифаќаат мислењата, советите, предлозите од педагогот и активно се вклучуваат се со цел да му помогнат на своето дете;

б) не ги прифаќаат советите од педагогот;

в) реагираат бурно кога станува збор за нивното дете;

7. Дали сте за примена на награди кога ученикот ќе го заслужи тоа?

а) ДА

б) НЕ

Коментар:

8. Дали сте за примена на казни кога ученикот ќе го заслужи тоа?

а) ДА

б) НЕ

Коментар:

9. Колку во вашето училиште се применува физичката казна?

а) редовно

б) понекогаш

в) скоро никогаш

Користена литература

1. Bandur, V. (1981), Učenik u nastavi, Sarajevo: V. Masleša;
2. Baron, R.A., Byrne, D., (1977), Social psychology: Uderstanding human interaction, Allyn and Bason, Boston;
3. Bauer, W. Classroom Management For Ensembles. // Music Educators Journal, May2001, Vol. 87;
4. Brophy, J. Effective classroom management.//The School Administrator, 1983, 40(7);
5. Bustillo, A. Classroom Management Plan. California State Los Angeles University, EDSE-415, Fall 2000;
6. Van Der Sijde, P.,W.Tomic. A model for classroom management activities. Education, Spring93, Vol.113 Is.3;
7. Vilotijević, M., (1993), Organizacija i rukovođenje školom, Naučna knjiga –CURO, Beograd;
8. Вујаклија, М., (1974), Лексикон страних речи и израза, Београд: Просвета;
9. Wood, G. (1992), Schools that work: America's most innovative public education, New York: Penquin Books;
10. What is Reality Therapy (2004): <http://indigo.ie/%7Eirti/whatis.htm>
11. Gašič-Pavišič, S. (1988), Kaznavanje I dete, Beograd: Prosveta;
12. Gašič-Pavišič, S. (2005), Модели разредне дисциплине, Београд: Институт за педагошка истраживања;
13. Glasser, W. (1994), Kvalitetna škola-škola bez prisile, Zagreb: Educa;
14. Gordon, T., (1998), Teacher Efectiveness Training, New York: Three Rivers Press, Crown Publishing group;
15. Gordon, D. Classroom Management. Music Educators Journal, Sep2001, Vol. 88 Issue 2;
16. Gordon Training *International: Teachers Stories (2003d)*:
<http://www.thomasgordon.comschoolstories.asp>
17. Good, T. Classroom Research: A Decade of Progress. Educational Psychologist,1983, Vol. 18, 83;
18. Goldenstein, M. and S. Goldenstein (1995): Applying Behavior Modification in the Classroom, in: Goldstein, S., L. Braswell, M.

- Goldstein, S. Sheridan and S. Zentall: *Understanding and Managing Children's Classroom Behavior* (220-278). New York: John Wiley and Sons.
19. Greene, B., Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola, Zagreb: Alinea;
 20. Група автори, (1996), Општа педагогија, Београд: Учитељски факултет;
 21. Diltaj, V., (1914), О могућности педагогijske науке од опште вриједности Београд ;
 22. Димитров, Л., Чернев, С., Атанасов, Ж., Бишков, Г. (1994), Теорија на възпитанието, София: Аскони-издат;
 23. DeBruyn Robert, Jack Larson. 117 Discipline Problems In The Classroom. E-ed
 24. Dollard, N.; L.Christensen. Constructive classroom management. // Focus on Exceptional Children, Oct96, Vol. 29;
 25. Djui, Dz. (1996), Vaspitanje I Demokratija, Cetinje: Obod;
 26. Dreikurs, Rudolf. 2000. *Encouraging Children to Learn*. Behavioral;
 27. Đukić, M. Individualizacija procesa usvajanja znanja u nastavi, Nastava I vaspitanje br. 3, Beograd, 1995;
 28. Emmer, E., L. Stough. Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. Educational Psychologist, Summer2001, Vol. 36 Issue 3;
 29. Enciklopedijski riječnik pedagogije (1963), Zagreb: Matica Hrvatska;
 30. Erčulj Jystina: (1996), Učeka se organizacija – teorija in praksa, Vzgoja in izobraževanje, br.5, Ljubljana;
 31. Ilić, M. (1995), Cilj, zadaci i sadržaji vaspitno-obrazovnog rada u uslovima savremenih promjena, Naša škola, Banja Luka, br.1-2;
 32. Илиевски, А. (1999), Теоретските основи на наставата, Битола: Биангл;
 33. Ilić, M., Branković, D., Milijević, S., Suzić, N., (1999), Pedagoške i psihološke osnove vaspitno obrazovnog rada, Društvo pedagoga RS, Banja Luka;
 34. Ivić, I., (1996), Položaj dece u našem društvu i šta se može učiniti za djecu sad i ovdje. Beograd;

35. Jones F. (2004) Positive Classroom Discipline, Second Edition in Category: Books;
36. Jones, F. (2000): Tips from Fred Jones's Tools for Teaching, <http://www.education-world.com>
37. Johnson, V. Student teachers' conceptions of classroom control. Journal of Educational Research, Nov/Dec94, Vol. 88 Issue 2;
38. Камчева-Лакинска Б.(1996), Самостојната работа на ученикот во наставата, Кавадарци : Даскал Камче;
39. Canter, L. Assertive discipline, (1992) Penryn, Cornwall: Atlantic books;
40. Catey, A. (2004): Assertive Discipline, CTER Master 's Program EdPsy 399 Ol, Illinois: University of Illinois
41. Kecmanović, N. (1996), Obrazovne potrebe i savremeno društvo, U hrestomatiji: Sociologija Obrazovanja, Učiteljski fakultet – CURO, Beograd;
42. Churchward, Budd. 11 Techniques for Better Classroom Discipline. (1986), By McDaniel, Thomas R.A Primer on Classroom Discipline: Principles Old and New;
43. Conte, Anthony E. The discipline dilemma: Problems and promises. Education, Winter94, Vol. 115 Issue 2;
44. Komenski, J.A., (1954), Velika didaktika, Savez pedagoških društva, Beograd;
45. Kyriacou, C. (1986), Effective Teaching in Schools, Oxford: Basil Blackwell;
46. Lewis, R. Teachers' support for inclusive forms of classroom management. // Int. J. Inclusive Education , 1999, vol.3, 83;
47. Linda, A. (2004): Discipline: Is It Dirty Word? <http://www.teachersworkshop.com/twshop/cddirty.html>
48. Malič, J. (1973), Razrednik u osnovnoj školi, Zagreb:Školska knjiga;
49. Mandić, D. (2003), Didaktičko-informatičke inovacije u obrazovanju, Beograd: Mediagraf;
50. Mandić, D, P. (1968), Saradnja porodice u škole, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika;

51. Martin, N.; B.Baldwin. Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary... Elementary School Guidance & Counseling, Dec96, Vol. 31 Is. 2;
52. Matus, D. Humanism and Effective Urban Secondary Classroom Management. Clearing House, May/Jun99, Vol.72 Issue 5;
53. Mendler, A. (1992): Always Treat Students with Dignity, in: What Do I Do When...? www.disciplineassociates.com
54. Murdick, N.; B.Petch-Hogan. Inclusive classroom management: Using preintervention strategies. Intervention in School & Clinic, Jan96, Vol. 31 Issue 3;
55. Nelsen, J. (2001), Pozitivna disciplina, Čačak: Inter Grandex Trade;
56. Пандилоска, М. (2008), Дисциплината како средство или цел, Скопје: Вековишнина;
57. Петрова, Ѓ., Е., (2007), Современото училиште и моралното воспитание, Штип: Педагошки факултет;
58. Петрова-Јовановска, М. (1999), Креативноста на учениците низ слободните активности во основното училиште, Битола: Биангл;
59. Perišić, M. (1972) Disciplina u školi, Sarajevo: Svjetlost;
60. Pedagoška enciklopedija I (1989), (red. Potkonjak, N. i Šimleša, P), Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva;
61. Pedagoški rečnik (1967), Beograd: Zavod za izdavanje udzbenike SR Srbije;
62. Попоски, К., (1997) Психолошки основи на современата настава, Скопје: Просветно дело;
63. *Positive Classroom Discipline*, Second Edition in Category: Books
64. Продановић, Т, Т., (1968), Основи Дидактике, Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке републике србије;
65. Раскин, Л.Е. (1945), Дисциплина и култура понашања код ученика, Београд: Просвета;
66. Раткович, М. Школа у променама, (2000), Београд: Учитељски факултет;
67. Rot, N., (1994), Osnovi socijalne psihologije, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd;

68. Stavanovič, M., Ajanovič, D. (1997), Školska Pedagogija, Varaždinske toplice;
69. Стојановска, В. (2004), Дидактички аспекти на соработката меѓу училишниот педагог и наставниците, Скопје: Форум;
70. Sužić, N., (1994), Vaspitni rad u odjeljenjskoj zajednici, Vid, Banja Luka;
71. Šimleša, P., (1965), Suvremena nastava, PKZ, Zagreb;
72. Synder, D. Classroom management for student teachers. // Music Educators Journal, Jan98, Vol.84, Is. 4;
73. Trnavac, N. (1996), Fragmenti o disciplini učenika, Beograd: Institut za pedagogija i andragogija Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu;
74. Trnavac, N., (1992), Škola pod lupom-škola kao predmet kritike, Institut za pedagogiju i andragogiju, FF, Beograd;
75. Furlan, I. (1966), Moderna nastava I intenzivnije učenje, Zagreb: Školska knjiga;